

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DRAMA
YÖNTEMİNİ UYGULAMA VE DRAMA TEKNİKLERİNE
İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ**

İhsan KOÇ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİMDALI**

KIRŞEHİR

KASIM 2013

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DRAMA
YÖNTEMİNİ UYGULAMA VE DRAMA TEKNİKLERİNE
İLİŞKİN YETERLİLİKLERİN BELİRLENMESİ**

İhsan KOÇ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİMDALI**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA**

KIRŞEHİR

KASIM 2013

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Doç. Dr. Nilat Çelikkaya

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Gökçe Çelikkaya

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Tekin Çelikkaya (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada; öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama düzeyleri ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir ilinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan 155 Sınıf(4.sınıf) ve 106 Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nde Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan 219 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 84'ü Sosyal Bilgiler, 135'i ise tanesi Sınıf öğretmenidir. Örneklem grubu random yoluyla seçilmiştir.

Veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel(2008) tarafından geliştirilen "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği" başlıklı bölümdür. İkinci bölüm ise araştırmacı tarafından geliştirilen 'Drama Yöntemi Teknikleri'ne İlişkin Yeterlilikler' başlıklı bölümdür. Verilerin çözümlü için SPSS 15.00 programı kullanılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- ❖ Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "Dramayı Planlama Yeterliği", "Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği" ve "Dramayı Değerlendirme Yeterliği" boyutlarında kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri görülmüştür.
- ❖ Öğretmenler drama teknikleri hakkında en fazla ($\bar{X}=4,15$) Öykü-Olay Canlandırma Tekniği; en az ($\bar{X}=2,78$) İstasyon Tekniği hakkında bilgi sahibidir.

- ❖ Öğretmenler, drama tekniklerini ağırlıklı olarak az kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır.
- ❖ Öğretmenler drama yönteminin aşamalarına ilişkin ağırlıklı olarak bilgi sahibidir.
- ❖ Öğretmenler drama yönteminin uygulanmasında en fazla ($\bar{X}=3,39$) öğrencilerin sınava yönelik kaygılarından dolayı güçlük yaşarken en az ($\bar{X}=2,62$) Velilerin tutumundan dolayı güçlük yaşamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Drama Yöntemi

Summary

In this study, it has been intended to determine teachers' qualifications in drama techniques and applications of drama method in social studies lessons.

In the research field of study, classroom teachers and social studies teachers working during 2011-2012 academic year in Kırşehir are included. In the study, 219 teachers in Kırşehir Directorate of National Education compose the sample research group. Of these teachers, 84 social studies teachers and 135 classroom teachers.

The scale used to collect data consists of two parts: The first part is "teacher as the leader of drama" and "the qualification scale of educational drama application" developed by Karadağ, Çalışkan, Korkmaz, and Yüksel(2008). The second part is "the qualification on drama method and techniques" developed by the researcher. SPSS 15.00 program was used for the solution of the data.

The following results have been obtained in the study:

- ❖ It has been witnessed that classroom teachers and social studies teachers often find themselves sufficient in "planning drama", "realizing drama" and "evaluating drama".
- ❖ Teachers the most knowledge about "story-event animation technique" (\bar{X} : 4,15) and the least knowledge about "station technique" (\bar{X} : 2,78).

- ❖ Teachers rarely use drama or never use it.

- ❖ Teachers have knowledge about stages of drama.

- ❖ Teachers have the most difficulty in the implementation of drama because of the concerns of the students for exams (\bar{X} : 3,39) and the least difficulty in attitudes of parents.

Keywords: Social Studies, Social Studies Teacher, classroom teacher, Drama Methods.

ÖNSÖZ

İnsanı değiştiren, geliştiren, toplumsallaştıran en önemli faktör şüphesiz eğitimidir. Eğitim sayesinde insan kendisine, milletine ve insanlığa faydalı, bir birey olabilir. Küreselleşme ve teknolojinin giderek yaygınlaşmasıyla insanlar bilgi toplumu olma yolunda ilerlemektedir. Bu durum eğitimde köklü değişikliklere gidilmeyi zorunlu hale getirmektedir. Klasik eğitimden çağdaş eğitime geçiş yapılmaya çalışılırken, mevcut öğretim yöntemleri yerine, öğrenciyi merkeze alan yöntemlere yönelmek daha akıllıca olacaktır. Böylelikle tartışan, sorgulayan, üreten, akıl yürüten ve yeteneklerinin farkında olan, problem çözen, eleştirel gözle bakabilen bireyleri yetiştirmek daha kolay olacaktır.

Yalnızca bireyin gözlenebilen davranışlarını, öğrenme ürünü olarak kabul eden davranışçı yaklaşım yerine, her bireyin kendi bilgisini ve anladıklarını kendi akıl süzgecinden geçirebileceğini kabul eden oluşturmacı (yapılandırıcı) yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımın uygulanmasına en fazla yardım edecek yöntemlerden biri de drama yöntemidir.

Okullarımızda vatanına ve milletine karşı sorumluluklarını yerine getiren, iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına en iyi hizmet edecek yöntemlerden bir tanesi de drama yöntemidir.

Drama yönteminin; öğrencilerin hayal güçlerini gelişmesi, demokratik bir tutum kazanabilmeleri, ahlaki gelişim, kişisel gelişim, empati becerisi, problem çözme becerisi, sosyal duyarlılık kazanma, işbirliği yapabilme (vb) gibi faydaları vardır.

Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim Dalında hazırlamış olduğumuz bu çalışmayla, Sosyal Bilimler dersine girmekte olan öğretmenlerimizin Drama Yöntemine ilişkin bilgi düzeyleri, uygulama aşamasındaki yeterlilikleri ve uygulama yaparken yaşanan güçlükler tespit edilmiş olacak ve elde edilen sonuçların; cinsiyete, branşa, bitirilen okula, mesleki kıdeme, lisans mezuniyet yılına, görev yerine, dramayla ilgili alınan eğitime, haftalık ders yüküne, sınıf mevcuduna ve kullanılan materyallere göre nasıl değişikliğe uğradığı görülmüş olacaktır. Alınan geri bildirimlerin alana katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemli bir çalışmadır.

Tez çalışmam boyunca özveriyle, sabırla, manevi destekleriyle ve akademik katkılarıyla bu süreçte hep yanımda olarak akademik hayatımda önemli bir yer edinen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Tekin ÇELİKKAYA' ya sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans sürecimde ve özellikle ders döneminde akademik olarak gelişmemdeki katkılarından ve desteklerinden dolayı Prof. Dr. Hayriye SAYHAN, Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN, Doç. Dr. Rüştü YEŞİL, Doç. Dr. Sevda YILMAZ , Yrd. Doç. Çağrı ÖZTÜRK ve Yrd Doç. Ahmet GÜNDÜZ' e teşekkür ederim.

Ayrıca manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim aileme; özellikle kardeşlerim Zeliha KOÇ ve Zeynep KOÇ' a ve sevinç kaynağım olan yeğenim Ali'ye teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
SUMMARY	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	XV
GRAFİK LİSTESİ	XVIII
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	XIX

BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.3. ALT PROBLEMLER	3
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	6
1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.6. VARSAYIMLAR.....	7

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. SOSYAL BİLGİLER	8
2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı.....	8
2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları ve İlköğretimdeki Yeri ve Önemi.....	9
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	14
2.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihçesi.....	16

2.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Dünya’da Gelişimi.....	16
2.1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Türkiye’deki Gelişimi.....	17
2.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	18
2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Seçimi.....	20
2.2. SOSYAL BİLGİLER VE DRAMA.....	22
2.2.1. Dramanın Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri ve Önemi	22
2.3. İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA GELİŞİM VE DRAMA.....	23
2.3.1. Psikolojik Gelişim ve Drama.....	24
2.3.2. Bilişsel Gelişim ve Drama	24
2.3.3. Sosyal Gelişim ve Drama	26
2.3.4. Fiziksel Gelişim Ve Drama.....	26
2.4. DRAMA.....	27
2.4.1. Dramanın Tanımı ve Önemi	27
2.4.2. Drama ile İlgili Temel Kavramlar	30
2.4.2.1. Yaratıcılık.....	30
2.4.2.2. İletişim.....	31
2.4.2.3. Etkileşim.....	33
2.4.2.4. Eylem.....	34
2.4.2.5. Edim.....	34
2.4.2.6. Empati.....	35
2.4.3. Dramanın Öğeleri.....	36
2.4.3.1. Drama Lideri.....	36
2.4.3.2. Drama Grubu.....	39
2.4.3.3. Çalışma Mekanı.....	41
2.4.3.4. Etkinlik Seçimi.....	43
2.4.3.5. Dramanın Yapısı.....	44

2.4.4. Dramanın Tarihi.....	44
2.4.4.1. Dünya’da Dramanın Tarihi.....	44
2.4.4.2. Türkiye’de Dramanın Tarihi.....	47
2.4.5. Drama Türleri.....	49
2.4.5.1. Yaratıcı Drama.....	49
2.4.5.2. Eğitici Drama.....	51
2.4.5.3. Psiko Drama.....	53
2.4.5.4. Sosyodrama.....	54
2.4.6. Dramanın Yararları.....	54
2.4.7. Dramanın Sınırlı Yönleri.....	58
2.4.8. Dramanın İlkeleri.....	59
2.4.9. Dramanın Hedefleri.....	61
2.4.10. Drama Uygulamasında Göz Önünde Bulundurulması Gereken Koşullar.....	63
2.4.11. Drama Süreci.....	66
2.4.11.1. Hazırlık Aşaması.....	66
2.4.11.2. Isınma Aşaması.....	68
2.4.11.3. Canlandırma Aşaması.....	70
2.4.11.4. Rahatlama Aşaması.....	72
2.4.11.5. Değerlendirme Aşaması.....	73
2.4.12. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler.....	75
2.4.12.1. Rol oynama.....	75
2.4.12.2. Pantomim.....	78
2.4.12.3. Kukla.....	80
2.4.12.4. Doğaçlama.....	82
2.4.12.5. Öykünme.....	84

2.4.12.6. Hayal Oyunu.....	85
2.4.12.7. Rol Değiştirme	86
2.4.12.8. Zihinde Canlandırma.....	87
2.4.12.9. Öykü Olay Canlandırma.....	88
2.4.12.10. Parmak Oyunu.....	89
2.4.12.11. Benzetim.....	90
2.4.12.12. Altı Şapka Tekniği.....	92
2.4.12.13. İstasyon.....	94
2.4.12.14. Balık Kılıçığı.....	96
2.5.KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	96
2.5.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	96
2.5.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	105

BÖLÜM III

3.YÖNTEM	107
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	107
3.2.ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	107
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	107
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI	118
3.4.VERİLERİN ANALİZİ	123

BÖLÜM IV

4.BULGULAR ve YORUM.....	125
4.1. Öğretmenlerin Drama Sürecini Planlama Yeterlilikleri.....	125
4.2. Öğretmenlerin Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterlilikleri.....	126
4.3. Öğretmenlerin Drama Sürecini Değerlendirme Yeterlilikleri.....	128
4.4.Öğretmenlerin Drama Uygulama Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları.....	129
4.5. Öğretmenlerin Drama Teknikleri Hakkındaki Bilgi Durumu.....	130
4.6. Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeyleri.....	131
4.7. Öğretmenlerin Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu.....	133
4.8. Drama Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	134
4.9..Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları.....	135
4.10. Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	137
4.10.1.Öğretmenlerin; Drama Yöntemini Uygularken; Planlama, Gerçekleştirme ve Değerlendirme Alt Boyutlarına Ait Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	138
4.10.1.1. Cinsiyete Göre Değişim.....	138
4.10.1.2. Branşa Göre Değişim.....	139
4.10.1.3. En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim.....	140
4.10.1.4. Mesleki Kıdeme Göre Değişim.....	141
4.10.1.5. Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim.....	142
4.10.1.6. Görev Yerine Göre Değişim.....	143
4.10.1.7. Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim.....	144
4.10.1.8. Haftalık Ders Yüküne Göre Değişim.....	146
4.10.1.9. Sınıf Mevcuduna Göre Değişim.....	148

4.10.1.10. Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim.....	149
4.10.2.Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	150
4.10.2.1. Cinsiyete Göre Değişim.....	150
4.10.2.2. Branşa Göre Değişim.....	151
4.10.2.3. En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim.....	152
4.10.2.4. Mesleki Kıdeme Göre Değişim.....	153
4.10.2.5. Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim.....	155
4.10.2.6. Görev Yerine Göre Değişim.....	157
4.10.2.7. Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim.....	158
4.10.2.8. Haftalık Ders Saatine Göre Değişim.....	160
4.10.2.9. Sınıf Mevcuduna Göre Değişim.....	161
4.10.2.10. Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim.....	162

BÖLÜM V

5.SONUÇ ve ÖNERİLER	164
5.1.SONUÇ	164
5.1.1. Öğretmenlerin Drama Sürecini Planlama Yeterlilikleri.....	164
5.1.2. Öğretmenlerin Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterlilikleri.....	165
5.1.3. Öğretmenlerin Drama Sürecini Değerlendirme Yeterlilikleri.....	165
5.1.4.Öğretmenlerin Drama Uygulama Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları.....	166
5.1.5. Öğretmenlerin Drama Teknikleri Hakkındaki Bilgi Durumu.....	166
5.1.6. Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeyleri...	167
5.1.7. Öğretmenlerin Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu.....	168

5.1.8. Drama Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	169
5.1.9. Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları.....	169
5.1.10. Öğretmenlerin; Drama Yöntemini Uygularken; Planlama, Gerçekleştirme ve Değerlendirme Alt Boyutlarına Ait Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	170
5.1.10.1. Cinsiyete Göre Değişim.....	170
5.1.10.2. Branşa Göre Değişim.....	171
5.1.10.3. En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim.....	171
5.1.10.4. Mesleki Kıdeme Göre Değişim.....	171
5.1.10.5. Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim.....	172
5.1.10.6. Görev Yeri Göre Değişim.....	172
5.1.10.7. Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim.....	173
5.1.10.8. Haftalık Ders Saatine Göre Değişim.....	173
5.1.10.9. Sınıf Mevcuduna Göre Değişim.....	173
5.1.10.10. Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim.....	174
5.1.11. Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	174
5.1.11.1. Cinsiyete Göre Değişim.....	174
5.1.11.2. Branşa Göre Değişim.....	175
5.1.11.3. En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim.....	175
5.1.11.4. Mesleki Kıdeme Göre Değişim.....	175
5.1.11.5. Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim.....	176
5.1.11.6. Görev Yerine Göre Değişim.....	176
5.1.11.7. Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim.....	177
5.1.11.8. Haftalık Ders Saatine Göre Değişim.....	178

5.1.11.9. Sınıf Mevcuduna Göre Değişim.....	178
5.1.11.10. Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim.....	178
5.2.ÖNERİLER	179
KAYNAKÇA	180
EKLER	191
EK 1: Araştırmada Kullanılan Ölçek İçin Alınan İzin.....	191
EK 2: Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Birinci Bölümü.....	192
EK 3: Araştırmada Kullanılan Ölçeğin ikinci Bölümü	194
EK 4: Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin.....	195

TABLolar LİSTESİ

SAYFA

Tablo 1 : Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	108
Tablo 2: Katılımcıların Branş Dağılımı.....	109
Tablo 3: Katılımcıların En Son Bitirdiği Program Dağılımı.....	110
Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Dağılımı.....	111
Tablo 5: Katılımcıların Mezuniyet Yılları Dağılımı.....	112
Tablo 6: Katılımcıların Görev Yerleri Dağılımı.....	113
Tablo 7: Katılımcıların Dramayla İlgili Almış Oldukları Eğitim Dağılımı.....	114
Tablo 8: Katılımcıların Haftalık Ders Yüğü Dağılımı.....	115
Tablo 9: Katılımcıların Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutlarının Dağılımı.....	116
Tablo 10: Gerekli Olabilecek Materyallerin Alınabilme Durum Dağılımı.....	117
Tablo 11: Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları.....	118
Tablo 12: Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	119
Tablo 13: Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Faktörlerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri.....	120
Tablo 14: Cranbach Alpha Güvenirlik Tablosu.....	122
Tablo 15: Öğretmenlerin Drama Sürecini Planlama Yeterliliğine İlişkin Bulgular.....	125
Tablo 16: Öğretmenlerin Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterliliğine İlişkin Bulgular....	126
Tablo 17: Öğretmenlerin Drama Sürecini Değerlendirme Yeterliliğine İlişkin Bulgular...	128
Tablo 18: Öğretmenlerin Drama Uygulama Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonuna İlişkin Bulgular	129
Tablo 19: Öğretmenlerin Drama Teknikleri Hakkındaki Bilgi Durumlarına İlişkin Bulgular.....	130

Tablo 20: Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	131
Tablo 21: Öğretmenlerin Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumlarına Ait Bulgular.....	133
Tablo 22: Drama Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlgili Bulgular.....	134
Tablo 23: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonuna İlişkin Bulgular.....	136
Tablo 24: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri ile Cinsiyet Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	138
Tablo 25: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Branş Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	139
Tablo 26: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri ile En Son Bitirilen Program Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	140
Tablo 27: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama <i>Yeterlilikleri İle</i> Mesleki Kıdem Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	141
Tablo 28: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Mezuniyet Yılı Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi	142
Tablo 29: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	143
Tablo 30: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama <i>Yeterlilikleri İle</i> Dramayla İlgili Alınmış Olan Eğitim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	145
Tablo 31: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama <i>Yeterlilikleri İle</i> Haftalık Ders Saati Yüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	146

Tablo 32: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Sınıfların Ortalama Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	148
Tablo 33: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Etkinliklerde Kullanılan Materyaller Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	149
Tablo 34: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Cinsiyet Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	150
Tablo 35: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Branş Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	151
Tablo 36: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle En Son Bitirilen Program Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	153
Tablo 37: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Mesleki Kıdem Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	154
Tablo 38: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Lisans Mezuniyet Yılı Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi.....	156
Tablo 39: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	157
Tablo 40: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Dramayla İlgili Alman Eğitim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	158
Tablo 41: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Haftalık Ders Saati Yüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	160
Tablo 42: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	161
Tablo 43: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Etkinliklerde Kullanılan Materyaller Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	163

GRAFİK LİSTESİ

SAYFA NO

Grafik 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı(%).....	108
Grafik 2: Katılımcıların Branş Dağılımı(%).....	109
Grafik 3: Katılımcıların En Son Bitirdikleri Program Dağılımı(%).....	110
Grafik 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Dağılımı(%).....	111
Grafik 5: Katılımcıların Lisans Mezuniyet Dağılımı(%).....	112
Grafik 6: Katılımcıların Görev Yeri Dağılımı(%).....	113
Grafik 7: Katılımcıların Dramayla İlgili Aldıkları Eğitim Dağılımı(%).....	114
Grafik 8: Katılımcıların Haftalık Ders Yüğü Dağılımı(%).....	115
Grafik 9: Katılımcıların Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutlarının Dağılımı.....	116
Grafik 10: Gerekli Olabilecek Materyallerin Alınabilme Durum Dağılımı.....	117

SİMGELER VE KISALTMALAR

f : Frekans

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SD : Standart Sapma

n : Birey Sayısı

% :Yüzde

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanı değiştiren, geliştiren, toplumsallaştıran en önemli faktör şüphesiz eğitimidir. Eğitim sayesinde insan kendisine, milletine ve insanlığa faydalı, bir birey olabilir. Küreselleşme ve teknolojinin giderek yaygınlaşmasıyla insanlar bilgi toplumu olma yolunda ilerlemektedir. Bu durum eğitimde köklü değişikliklere gidilmeyi zorunlu hale getirmektedir. Klasik eğitimden çağdaş eğitime geçiş yapılmaya çalışılırken, mevcut öğretim yöntemleri yerine, öğrenciyi merkeze alan yöntemlere yönelmek daha akıllıca olacaktır. Böylelikle tartışan, sorgulayan, üreten, akıl yürüten ve yeteneklerinin farkında olan, problem çözen, eleştirel gözle bakabilen bireyleri yetiştirmek daha kolay olacaktır.

İnsanımızı; sorun çözebilen, iletişimi güçlü olan, takım çalışması yapabilen, girişimci, gelişmeye açık, bilgiye daima aç...(vb) bir yapıda yetiştirme arzusundaysak, bu amaca bizi ulaştırabilecek öğretim yöntemlerinin en önemlilerinden biriside drama yöntemidir. Drama insanın topluma hazırlayan bir yöntemdir. Kuru kuruya bilgi yerine, karşılaşılan bir problem karşısında nasıl davranılacağını kavratmaya çalışan bir yöntemdir. Aslında yaşayarak öğrenmede diye bileceğimiz bu yöntem, okulda eğitim öğretimi daha rahat hale getirdiği gibi okul sonrası yaşamımızda da toplumsallaşma sorunu yaşamamızın önüne geçme noktasında faydası vardır.

Günümüz çocuklarının, bir yandan yaşadığımız çağın güçlükleriyle bireysel olarak başa çıkabilmeleri, diğer yandan da yaşadıkları toplumun varlığını sürdürebilmesinde yeni itici güç olmaları amaçlanıyorsa, verilen eğitimin onlardaki yaratıcılık, kendine güven, inisiyatif alma,

bağımsız düşünme, özdenetim ve sorun çözme potansiyellerini geliştirebilmesi, gerekmektedir. Hızla değişen ve hem ulusal, hem de uluslararası düzeyde rekabetin sertleştiği dünyamızda ayakta kalabilmenin, insan belleğine daha çok ezbere dayanan bilgi depolanması değil, sözü edilen niteliklere bağlı olduğu açıktır. Bu niteliklerin çocuk ve gençlere kazandırılması içinse, anlatmak, dikte etmek gibi geleneksel eğitim yöntemlerinden çok “sosyal ve fiziksel doğal çevrede yaşayarak eğitim” yöntemlerinden yararlanır. Bu yöntemlerden biri de, drama yöntemidir (Önder, 2003: 27).

Geleneksel eğitim kültürünün etkisinde kalan öğretmenlerin, bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak yaşayarak öğrenmesine, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı üretken bir birey olmasına olanak tanıyan bir yöntem olan yaratıcı drama yöntemini kullanmamaları önemli sorunlar oluşturmaktadır. Drama öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde önemli olan, öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirmek, bilgiye ulaşmanın yollarını sunmaktır (Yıldırım,2008:3).

Etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en önemli yolu, çocuğun aktif kılındığı yaparak yaşayarak öğrenme yöntemidir. Dramada, çocuklar etkinliklere doğrudan katılırlar. Duygu ve düşüncelerini etkinliklerde rahatça ifade ederler, gözlem yaparak ve deneyerek bilgiye kendileri ulaşırlar. Bu şekilde edinilen bilgilerin kalıcı olduğu bilimsel olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda “drama” konu merkezli, ezberci ve yapılandırılmış eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir (Ömeroğlu ve diğ. ,2007:22).

Dramanın eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi, çocuklarla drama uygulayan öğretmenin, yöntemin gerektirdiği davranışlara sahip olmasını da zorunlu kılar. Bu nedenle drama öğretmenin aldıkları drama eğitimi önem kazanmaktadır (Önder,2009: 53).

Günümüzde yalnızca bireyin gözlenebilen davranışlarını, öğrenme ürünü olarak kabul eden davranışçı yaklaşım yerine, her bireyin kendi bilgi ve anlamını kendi zihinsel sürecinde inşa edebileceğini kabul eden oluşturmacı (yapılandırıcı) yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu gelişmelerin doğrultusunda 2004 yılında ilköğretim öğretim programları sistemimiz yapılandırmacı yaklaşım felsefesi temel alınarak hazırlanmıştır. Bu yenilenen program; öğretmenlere, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyan yöntem ve teknikleri önermektedir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de drama yöntemidir(Yıldırım,2008:1).

Çocuğun toplumsal davranışların tümünü ailesinden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle çocuğun toplumsallaşması işlevini günümüzde özellikle eğitim kurumları üstlenmiştir(Erden,1997:6). Bu amaçlara en fazla hizmet eden ders Sosyal Bilgiler dersidir. Drama doğrudan uygulamayla, yaşayarak bir şeyler vermeye çalışan bir yöntem olduğu için, Sosyal Bilgiler dersinde bu yöntemin kullanılması çok faydalı olacaktır.

Öğretmenlerimizin drama yöntemini iyi bilmeleri ve uygulamada aktif olmaları gerekmektedir. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlerin drama yöntemini ne düzeyde bildiklerini ve bildiklerini ne düzeyde uyguladıklarını belirlemeye yönelik bir çalışmadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama düzeyleri ve drama tekniklerine ilişkin yeterlilikleri hangi seviyededir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1-Öğretmenlerin drama sürecini planlama yeterlilikleri ne düzeydedir?

2-Öğretmenlerin drama sürecini gerçekleştirme yeterlilikleri ne düzeydedir?

3- Öğretmenlerin drama sürecini değerlendirme yeterliliği ne düzeydedir?

4-Öğretmenlerin Drama sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ait yeterlilikler arasında bir ilişki var mıdır?

5-Öğretmenlerin drama teknikleri hakkındaki bilgi durumu ne düzeydedir?

6-Öğretmenlerin drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri ne orandadır?

7-Drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu ne düzeydedir?

8-Drama yöntemini uygulayan öğretmenler daha çok hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

9-Öğretmenlerin drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi düzeyleri ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt boyutlarına ait güçlükler arasında bir ilişki var mıdır?

10- Öğretmenlerin; drama yöntemini uygularken; planlama, gerçekleştirme ve değerlendirme yeterlilikleri;

✓ Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır ?

✓ Branş göre farklılaşmakta mıdır ?

- ✓ En son bitirdiği okula göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Mesleki kıdem göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Lisans mezuniyet yılına göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Görev yerine göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Dramayla ilgili alınan eğitime göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Haftalık ders yüküne göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Etkinliklerde kullanılan materyallere göre farklılaşmakta mıdır ?

11- Drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler başlıklı kısımlara verilen cevaplar;

- ✓ Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Branş göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ En son bitirdiği okula göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Mesleki kıdem göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Lisans mezuniyet yılına göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Görev yerine göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Dramayla ilgili alınan eğitime göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Haftalık ders yüküne göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır ?
- ✓ Etkinliklerde kullanılan materyallere göre farklılaşmakta mıdır ?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının, “bireyleri etkili birer vatandaş olarak hayata ve geleceğe hazırlamak olması” bu dersin önemini daha da arttırmaktadır. Amacın gerçekleşmesi için derste etkili ve verimli yöntemlerin kullanılması gerekir. Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da değişmekte, teknoloji ilerlemekte, demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların, bireylerinden beklediği beceriler değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir (Çelikkaya,2008:7). Çalışmamız, gerçekleşmesi gerekli olan bu değişime hizmet eden bir araştırma olduğu için önemlidir.

Yalnızca bireyin gözlenebilen davranışlarını, öğrenme ürünü olarak kabul eden davranışçı yaklaşım yerine, her bireyin kendi bilgisini ve anladıklarını kendi akıl süzgecinden geçirebileceğini kabul eden oluşturmacı (yapılandırıcı) yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımın uygulanmasında ön plana çıkan yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin dramayı uygulama düzeyleri ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesidir.

Sosyal Bilgiler dersine girmekte olan öğretmenlerimizin drama yöntemine ilişkin bilgi düzeyleri, uygulama aşamasındaki yeterlilikleri, uygulama yaparken yaşadıkları güçlükler tespit edilmiş olacak ve elde edilen sonuçların cinsiyete, bransa, bitirilen okula, mesleki kıdeme, lisans mezuniyet yılına, görev yerine, dramayla ilgili alınan eğitime, haftalık ders yüküne, sınıf mevcuduna ve kullanılan materyallere göre nasıl değişikliğe uğradığı görülecektir. Alınan geri bildirimlerin alana katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemli bir çalışmadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1-Araştırma Kırşehir ilinde görev yapan 84 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 135 Sınıf Öğretmeni olmak üzere 219 öğretmenle sınırlıdır.

2- Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

3- Araştırma; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama düzeyleri ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin araştırılmasıyla sınırlıdır.

4- Araştırma kapsamında değişkenler; cinsiyet, branş, en son bitirilen okul, mesleki kıdem, lisans mezuniyet yılı, görev yeri, dramayla ilgili alınan eğitim, haftalık ders yükü, sınıf mevcudu, etkinliklerde kullanılan materyallerle sınırlı tutulmuştur.

1.6. VARSAYIMLAR

1-Veri toplama aracının araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterlilikte olduğu düşünülmektedir.

2-Öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara; samimi, ciddi ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir.

3-Örneklemin, evreni temsil edecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.SOSYAL BİLGİLER

Araştırmamızın bu kısmında; Sosyal Bilgiler dersinin tanımı ve önemi, Sosyal Bilgiler dersinin amaçları ve ilköğretimdeki yeri ve önemi, Sosyal Bilgiler öğretimi, Sosyal Bilgiler dersinin tarihçesi, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçimi başlıklı konular açıklanmıştır.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı

Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkışı ve gelişme süreci göz önünde bulundurulduğunda bu dersin tanımını yapmak kolay görünmektedir. Bununla beraber bugüne değin Sosyal Bilgilerin tanımında tam bir görüş birliği sağlanamamıştır(Debre, 2008: 9). Sönmez göre (1997:3) Sosyal Bilgileri, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak; Barth ve Demirtaş, (1997:1-6), ilk ve orta öğretim okullarında, sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ders yada öğretim programı olarak ; Erden (1997: 8) ise ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır.

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilgiyi kullanmakta, ancak bu bilgiyi özel bir kitle olan öğrencilere sunmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler aracılığıyla bilgi sunulurken, öğrencilerin yaş kuşağı, ilgi ve gereksinimleri ile hazır bulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurulmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede Sosyal

Bilgiler dersine, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir demek yanlış olmayacaktır (Karapınar, 2012:2).

Sosyal Bilgiler dersi bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005: 51).

Genel anlamda Sosyal Bilgiler; toplum ve insanla ilgili bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılan, düşünen, becerikli, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2002: 17).

Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili tanımları incelediğimiz zaman görüyoruz ki Sosyal Bilgiler insanı yaşama hazırlayan bir derstir. Toplum içerisinde yaşarken bizlere lazım olan bilgilerin alt yapısını oluşturmaktadır.

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları ve İlköğretimdeki Yeri ve Önemi

Toplumsal yaşama uyum sağlamak, toplumsal yapı içerisindeki kişi, grup ve kurumlarla birlikte uyumlu bir biçimde yaşamak oldukça güç bir iştir. Toplumsal kurumların ve ilişkilerin basit olduğu toplumlarda birey toplumsal davranışları yaşayarak, ailesinden ve

çevresinden öğrenebilir. Ancak toplumsal kurum ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlendiği günümüz toplumlarında, çocuğun insan ilişkilerini; insanların birbirlerinden farklı olduğunu; toplumdaki formal ve informal gruplar ile bu grupların işlevlerini; aile ile başlayan hükümet ve devlet gibi geniş örgütlere kadar uzanan toplumsal kurumları öğrenmesi gerekir. Çocuğun bu davranışların tümünü ailesinden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle çocuğun toplumsallaşması işlevini günümüzde özellikle eğitim kurumları üstlenmiştir(Erden,1997:6).

İlköğretim, kendisinden beklenen işlevlerini eğitim programı içinde yer alan dersler aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Bu dersler içinde yer alan ve özellikle bireyi toplumsal yaşama hazırlamada kritik önem taşıyan derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersi. Sosyal Bilgiler dersi, bir toplumda yaşayan insanların, o toplumun yaşayışı, ilişkileri, kültürü, dünya toplumları içindeki yeri, çeşitli uluslarla bağlantıları konusundaki temel ve genel bilgilerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi günümüzde ilköğretim programlarında yer alan; aslında “Sosyal Bilimler” denilen Sosyoloji, Ekonomi, Psikoloji, Antropoloji gibi disiplinlerden seçilerek ilköğretim çağındaki öğrencilerin düzeyine uygun, daha somut ve daha yalın özelliklere sahip duruma getirilen konuları içermektedir. Bu ders, temel kültür öğelerini, bir çok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla alıp yoğurmakta; ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır(Sözer ,1998 :12-13).

Sosyal Bilgiler dersi amaçları bakımından ilköğretim programında yer alan en önemli derslerden biridir. Çünkü, Sosyal Bilgiler dersi çocukların toplumsallaşma sürecinde son derece önemli bir yere sahiptir. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinin evrensel ve ulusal düzeydeki amaçlarına da yansımaktadır(Karaduman, 2005:7).

Sosyal Bilgiler dersinde, çocuk içinde yaşadığı yakın ve uzak toplumsal çevresini, toplumsal çevresinin geçmişi, bugünü ve geleceği ile yakından tanıma fırsatı bulur. Çocuğun toplumsal kişiliğinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde bu dersin önemli bir işlevi vardır(Can, 1998: 11)

Bireyin yetişkin bir insan olarak göstereceği özellikler büyük ölçüde ilköğretim çağında biçimlenip geliştirilmektedir. Bu dönemde Sosyal Bilgiler dersi özellikle vatandaşlık eğitiminde olması gereken temel özelliklerin kazandırılmasında önem taşımaktadır. Demokratik topluma etkili katılım için gerekli eleştirel bakış açısı gibi önemli davranışların kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin, insanı ve sürdürdüğü yaşamı her yönüyle anlamalarında kilit role sahiptir (Doğanay, 2002 :16).

Sosyal Bilgiler dersi insanın sınırsız isteklerini karşılamak için sınırlı sayıdaki insan kaynaklarının kullanılmasına ilişkin kavram, beceri ve tutumları geliştirecek türde yaşantıları hazırlayarak onun ekonomik yeterlik kazanmasına yardım eder ve vatandaşlık sorumluluğuna büyük önem verir(Aykaç ve Başar, 2005: 346).

Çocuğun elde edeceği bilinç bakımından Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarını (kapsamlı olmakla birlikte) her biri davranışa dönüştürülecek biçimde, dört ana kümede belirleyebilir(Sözer, 1998:19):

1. Sosyal Bilgiler derslerinde çocuğun eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme ve yetenekleri gelişir; sorun çözme ile ilgili becerileri kazanması sağlanır.

2. Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuk ve bireyler arası ilişkilerini geliştirir; işbirliği yapmasını öğrenir; sorumluluk bilincini kazanarak yetişir.
3. Sosyal Bilgiler dersinde çocuk temel yurttaşlık hak ve sorumluluklarını kavrar; anayasa ve yasalar karşısında görev ve sorumluluklarını bilir.
4. Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuk ekonomik olma konusunda görüş kazanır; gereksinimlerini iyi belirleme ve doğru tercih yapma alışkanlığı elde eder.

Sosyal Bilgiler dersinin asıl amacı bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkili ve üretken vatandaşlar yetiştirmektir. Ancak bireylerin sorumluluk duygusu edinmiş, demokratik bilince sahip vatandaşlar olabilmeleri için bir takım becerileri de kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu evrensel hedefler şöyle sıralanabilir(T.D.N:2487, : 537-538):

- a) Bilgi edinebilme,
- b) Bilgiyi analitik olarak kullanabilme,
- c) Uygun tutum ve değer geliştirme,
- d) Bilgi ve beceriyle donanmış bir birey olarak toplumda aktif rol alabilme.

Öztürk ve Dilek'e göre (2002: 20-62) bu programın amacı öğrencileri, toplumda görev ve sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde sosyal ve hukuk kurallarına uyma becerisine sahip, çevresini, yurdunu ve dünyayı tanıyabilen, çevresindeki ekonomik bilgilere ulaşp bunları değerlendirebilen bireyler olarak yetiştirmektir. Vatandaşlık aktarımı yaklaşımının temeli, gençlerin ne tür bilgi, değer ve tutumlarla donatılacağını yetişkinlerin daha iyi bildiği anlayışıdır. Bu yaklaşımda öğretim yöntemi olarak, vatandaşlıkla ilgili değer ve inanışların öğretmen merkezli bir biçimle aktarılması esastır.

Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler, yaklaşımın temel amacı, çocukların sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini anlamaları için onlara yardımcı olmaktır. Sosyal bilimlerin içeriği yanında bu programın diğer önemli bir amacı da, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere kazandırmaktır. Böylece çocuklar dünyayı sosyal bilimcilerin araştırdığı ve düşündüğü gibi anlamaya çalışacaklardır. Bu yaklaşımın içeriği değişik sosyal bilimlerin temelini oluşturur. Öğrenciler insan davranışlarını ve vatandaşlığı, sosyal bilimlerin temel ilke ve kuramlarını inceleyerek öğrenirler. Ayrıca birey karmaşık toplumsal kuralları ve gündelik hayatın şartlarını uygun bir içerikle ancak Sosyal Bilgiler dersinde kazanabilir. Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi ile esas olarak etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi ile toplumsal kişilik kazanarak ödev ve sorumluluklarını bilen iyi bir yurttaş olarak sosyalleşmesi amaçlanmaktadır (Göncüoğlu,2010:7).

Sosyal Bilgiler dersi amaçları gerçekleştirmek için her bireyin gücünü en iyi biçimde geliştirecek yaşantılara olanak vererek kendini tanımasına katkıda bulunur. Bağımsızlık, işbirliği ve kültürün, düşünme, inanç ve davranma üzerindeki etkileri gibi insan ilişkilerini kavramak için gerekli olan kavram ve genellemelerin oluşturulup geliştirilmesi Sosyal Bilgiler dersi ile sağlanabilir (Sağlamer, 1997: 3).

Öztürk ve Baysal, (1998) göre Sosyal Bilgiler derslerinde belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilerin bu derse karşı olumlu bir tutum içerisinde bulunması oldukça önemlidir. Bunun sağlanması için bir takım önlemler alınmalıdır. Öncelikle Sosyal Bilgiler dersleri olabildiğince somutlaştırılarak farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenmelidir. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler bu konuda kendilerine düşen önlemleri almalıdırlar (Akt. Debre, 2008: 12).

Kısaca belirtmek gerekirse ilkokullarda 4. sınıfta, ortaokulda ise tüm sınıflarda verilen Sosyal Bilgiler dersi, vatanına milletine faydalı, çağın getirdiği her türlü değişikliklere ayak uydurabilen, gelişmeleri yakından takip edebilen, kendisini toplumun bir parçası olarak görebilen, özünden kopmadan geleceğe emin adımlarla yürüyen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal Bilgiler öğretimin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmiyor. Yalnız “insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal bilimler eğitimine başlamıştır” denilebilir. Çünkü insan doğal bir ortamda doğar, yaşar ve ölür. Bu süreç içinde ona toplumun temel yasalarına aykırı davranmadan temel ihtiyaçlarını karşılama ve insanlığın gereği olan becerileri kazandırmak gereklidir. Eğer kazandırılmazsa insan hayatını devam ettiremez. İnsan yaşamak için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır(Sönmez, 1999: 21).

Dünyanın birçok ülkesinde değişen şartlara paralel olarak eğitim sistemleri hızla değişmektedir. Ülkeler istenilen özellikte vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu sebeble eğitim programlarındaki değişim hep olmuştur, bundan sonrada değişim durmayacaktır. 2004 yılında Türkiye’de de bu değişim yaşanmıştır. Sosyal Bilgiler programı yeni bir yaklaşımla değiştirilmiştir. Yeni program pilot okullarda denendikten sonra, 2005-2006 öğretim yılında ülkemizin tamamında uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni programla Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ana amacı, Milli Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde bireyin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı

kendi istek ve becerileriyle anlamasına ve katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamak olarak belirtilmiştir. 2004 Sosyal Bilgiler Programı, tümüyle “davranışçı” bir nitelik sergileyen 1998 programının aksine, “yapılandırmacı” (constructivist) bir eğitim anlayışıyla ele alınmış, yeni programda içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden her birine “öğrenme alanı” adı verilmiştir. Öğrenme alanları, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılardır.2004 Sosyal Bilgiler Programında, “Birey ve Kimlik”, “Kültür ve Miras”, “insanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim,” “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Güç, Yönetim ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar” biçimindeki öğrenme alanları, dünya eğitim literatürü taranarak saptanmıştır (Safran, 2005: 32).

Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen, etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beceri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2009: 4).

Bilginin öğrenen tarafından aktif olarak yapılandırıldığını söyleyen yapılandırmacı yaklaşım, eğitime farklı bir bakış sunmaktadır. Öğrencinin bilgiyi kendisinin oluşturmasına ve bilgiye çok yönlü bakış kazanmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle yapılandırmacı yaklaşım Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarında esas alınmaya başlanmıştır. Böylece, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacağını, bilgidен nasıl yararlanacağını öğrenmelerinde ve bilinçli bir birey olmalarında etkili olacağı ileri sürülmektedir(Çelikkaya, 2008:7)

Türkiye’de Sosyal Bilgiler programı, birbirleriyle çok sıkı ilişkisi olmayan, iyi organize edilmemiş tarih, coğrafya ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimi derslerini kapsayan konuların birleşiminden oluşmaktadır. Bu durumda, Sosyal Bilgiler programının beklenen hedeflere ulaşabilmesi için her konunun öğretimini kendi içinde planlanması, konulara uygun yöntemlerin belirlenmesi ve uygulanması, değerlendirilmesi daha uygun görülmektedir. Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersi tarih konuları, tarih dersi öğretimini; coğrafya konuları coğrafya dersi öğretimini; vatandaşlık ve insan hakları eğitimi konuları vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi öğretimini ilgilendirmektedir(Şimşek, 2004:496).

2.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihçesi

2.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Dünya’da Gelişimi

Sosyal Bilgiler kavramı ilk kez Amerika Birleşik Devletlerinde, 1892 yılında toplanan Milli Eğitim Konseyi tarafından ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin programı; Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinden oluşturulmuş ve toplumun gereksinimleri göz önüne alınarak içerik yeniden yapılandırılmıştır. Bu kavramın kabulü ise ilk kez yine ABD’de 1916 yılında Milli Eğitim Derneği’nin “Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi” tarafından gerçekleştirilmiştir. Komite bu kavramı; konusu doğrudan insan toplumunun teşkilatına girmesi toplumsal birliklerin bir parçası olması dolayısıyla insana dair bilgiler, “Sosyal Bilgilerdir” şeklinde tanımlamıştır (Dönmez, 2003: 34).

1960’lı yıllarda ise toplumsal yaşamda, dünyadaki siyasal yaşamda, bilim ve teknolojiye gelişme ve değişimler, öğrenme-öğretme anlayışındaki yenilikler ve yaklaşımlar, hem sosyal bilgiler dersinin hedef ve davranışlarını, hem de içeriğini yeniden oluşturmayı gündeme getirmiştir (Sönmez, 1998:8).

2.1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Türkiye’de Gelişimi

Sosyal Bilgiler dersinin ülkemizdeki gelişimine baktığımızda 1949 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası’nda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmesi düşünülmüştür. Aynı konu 1953’te toplanan 5. Milli Eğitim Şurası’nda tartışılmış ve öğretmen okullarında ilk olarak Sosyal Bilgiler adı altında uygulamaya konmuştur (Binbaşoğlu, 2005:544).

1968 yılında ise ilk kez ilköğretim programına giren Sosyal Bilgiler dersi aynı yıl bütün ilkokullarda 1975 yılından itibaren de bütün ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. 1985–1986 öğretim yılından itibaren Sosyal Bilgiler dersi milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgileri adı altında üç derse ayrılmıştır(Güngördü, 2001:132).

1997–1998 öğretim yılında değişiklik şu şekilde olmuştur: İlköğretim okullarının 4, 5 ve 6. sınıflarında dersler birleştirilmiş ve Sosyal Bilgiler ismini tekrardan almıştır. 7’nci sınıfta Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi diye ikiye ayrılmış, 8’inci sınıflarda ise Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi isimlerinde iki ders haline gelmiştir.

2003 yılında gerçekleşen program değişikliği 2004’te pilot okullarda, 2005’ten itibaren ilköğretim okullarında kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Geçen üç yıllık dönemde Sosyal Bilgiler programı 2007- 2008 eğitim öğretim yılında ülke genelinde bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler programının temel yaklaşımı bilgiyi üretmek ve kullanmak için, gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir(Ata, 2007: 73). Sosyal

Bilgiler dersi 4,5,6 ve 7. sınıflarda okutulmaya devam etmektedir. Haftalık ders saati de 3'er saat olarak belirlenmiştir.

2.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Osmanlıca'da 'usul' denilen, batıdan geçmiş biçimiyle "metot" olan "yöntem" sözcüğü, eğitimde daha çok, " bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek yada öğretmek gibi, amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol" anlamında kullanılmaktadır. Metodolojide, öğretimde kullanılan yöntemlerin yeri, özellikleri ve türleri ile ilgili kuramları ele alıp inceleyen bir alan olmaktadır. "Teknik" ise yine batıdan gelmiş bir sözcük olup "herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol" demektir. "Teknik" sözcüğüne Türk Dil Kurumu "Uygulayım" ile "yol" , "yöntem" karşılıklarını önermektedir. Öğretmen öğretim sırasında bir yöntemi kullanırken, o yöntemin içinde yer alan birkaç teknikten yararlanabilmektedir. Bilinmelidir ki öğretimin temel amaçlarından birisi, belkide en önemlisi, öğrencilere bilgi verme-bilgiyi aktarma yerine, onlara bilgiyi nasıl elde edeceklerini, bilgiye ulaşmadaki araştırma yollarını öğretmektir. Bilgiler unutulabilir, ancak bilgi edinme becerileri bir kez kazanıldığı zaman yaşam boyu kullanılabilir. Bu bakımdan Konfüçyüs' ün " insanlara hergün balık vereceğinize, balık tutmayı öğretin, sonunda siz rahat edersiniz". Sözü gerçekten çok önemlidir. Bu nedenle öğrencilere bilgi aktarma yerine, yeni bilgileri üretme yollarını öğretmek çok daha olumlu sonuçlar verir. Bu noktada öğrencilerin bilgiyi nasıl elde edeceği konusunda diğer bir değişle öğretim hizmetinin gerçekleşmesi sürecinde izlenecek yöntem ve tekniklerin önemi, daha iyi anlaşılmaktadır(Sözer,1998: 8-10).

Bütün derslerle olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de tek bir yöntem ya da teknik kullanılmamalı, amaçlara uygun farklı yöntem ve teknikler seçilmelidir. Öğretmen, öğrenme süresi ve fırsatı tanınan herkesin öğrenebileceğini bilmeli ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Öğretimin düzenlenmesinde öncelikle yapılması gereken, hangi yöntemin uygulanacağına karar vermektir. Seçilen yöntem; tekniklerin, araç ve materyallerin belirlenmesine rehberlik eder (Çelikkaya, 2008:17).

Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan başlıca öğretim yöntem ve teknikler daha iyi anlaşılması için aşağıda kısaca açıklanmıştır (Göncüoğlu, 2010:16):

1- Öğretmen Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap yöntemi, gösteri gibi öğretmen ağırlıklı olan ve genellikle tek yönlü iletişime yer veren günümüzde sık kullanılan geleneksel yöntem ve tekniklerdir.

2- Etkileşim Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler: Açık oturum, tartışma, grup çalışması, işbirlikli öğrenme vb. etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikleri kapsar. Öğrenci katılımcıdır, çok kalabalık olmayan kümelerde olumlu sonuçlar verir.

3- Bireysel Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler: Bilgisayar destekli öğretim, modüllerle öğretim ve bireysel tasarımlar gibi öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerdir.

4- Yaşantılara Dayalı Yöntem ve Teknikler: Deney, rol oynama, oyunlar bu gruba girer. Öğrencinin öğrenme etkinliklerine doğrudan katıldığı ve kalıcılığı yüksek yöntemlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde en çok düz anlatım, soru-cevap, bireysel çalışma, küme çalışması, gözlem, oyunlaştırma, gösteri gibi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

Başarının sağlanabilmesi için öğrencinin aktif olacağı yeni yöntem ve tekniklere yönelilmelidir. Öncelikle öğrencinin dersi sevmesi sağlanmalıdır. Bu da dersin içeriğiyle değil, kullanılan yöntem ve tekniklerle alakalı bir durumdur. Drama öğrenciye dersi sevdiren, eğlenceli hale getiren ve oyun oynar gibi öğreten bir yöntem olduğu için; sosyal bilgiler dersinde kesinlikle kullanılmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerimiz için en etkili yöntemlerden biri de drama yöntemidir.

2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Tekniklerin Seçimi

Geleneksel yaklaşım, mutlak bilgiyi ve bazı becerileri öğrencilere kazandırmada yeterli olmakla birlikte Sosyal Bilgiler gibi öğretim amacının, öğrencilerdeki problem çözme, yaratıcı düşünme, anlama, birlikte öğrenme becerilerini geliştirmek olan bir alanda gerekli becerileri kazandıramadığı bilinmektedir. Yaşadığımız şu zamanda bireylerden temel bilgilere ve becerilere sahip olmaları istenmekle birlikte aynı zamanda düşünen, araştıran, problemleri çözebilen ve çözüm üretebilen bireyler olması da beklenmektedir. Bunun için klasik öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının yanında öğrenmeye ve öğretmeye farklı bakışlar getiren yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Bilgiye ve bilginin edinilme biçimine, eğitime, öğrenme ve öğretmeye yeni bir bakış sunan yaklaşımlardan biri de yapılandırmacılık yaklaşımıdır (Göncüoğlu, 2010:17). İşte bu yeni yaklaşımı uygulayabilmenin ön şartı kullanılacak yöntem ve tekniklerin akıllıca seçilmesidir. Seçilecek olan yöntem öğrenciyi merkeze alan bir yöntem olmalıdır. Drama tamda bu noktada olmazsa olmaz bir yöntemdir.

Bir ders içerisinde ders işlenirken birden fazla teknik kullanılabilir. Amaca hangi teknik hizmet ediyorsa ona geçiş yapılabilir. Ders öncesinde kullanılacak teknikler düşünülmeli, hangi tekniğin işlenecek olan dersin amacına daha fazla hizmet ettiği belirlenmelidir.

Öğrenme etkinliklerini düzenlerken başvurulacak yöntem ve tekniklerin, doğru seçimi de öğrenme- öğretme sürecinde başarılı bir sonuca ulaşmada önemli bir rol oynar. Öğretim yöntem ve tekniklerin seçimini etkileyen birçok etmen vardır. Yapılan araştırmalar bu konuda çeşitli etmenlerin rolü bulunduğunu göstermektedir. Bu etmenleri şöyle sıralayabiliriz (Sözer,1998:11):

- ❖ Konu alanı
- ❖ Öğretim programının niteliği
- ❖ Toplumsal ve ekonomik koşullar
- ❖ Öğrencilerin bireysel farklılıkları
- ❖ Ders araç ve gereçlerinin durumu
- ❖ Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi
- ❖ Ayrılan sürenin uzunluğu yada kısalığı
- ❖ Görevli yöneticilerin izlediği politikalar
- ❖ Eğitim sisteminin belirlediği felsefe ve amaçlar
- ❖ Öğretmenin kişiliği, yeteneği ve mesleki yetişiimi gibi...

2.2. SOSYAL BİLGİLER VE DRAMA

2.2.1. Dramanın Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri ve Önemi

Kişi doğduğu andan itibaren, çevresi ile etkileşim içine girer. Bebek kurduğu bu etkileşim ile beslenme, korunma gibi temel ihtiyaçlarını karşılar. Ancak birey büyüdükçe ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Bir gruba ait olmak, kabul görmek, çevresindeki kişileri sevmek ve onlar tarafından sevilme ister. Bunun içinde yaşadığı toplumun kurallarını öğrenerek bunlara uyum sağlamak zorundadırlar. İşte bu kurallar okula başlama yaşlarına kadar ailesinde ve sosyal çevresinde öğrenir. Okullaşma ile birlikte eğitim kurumlarının üstlenmiş oldukları görevlerden biride çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencilere eğitim kurumlarında bu bilgi ve becerileri ilköğretim birinci kademesinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında Hayat Bilgisi, dördüncü ve beşinci sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılır. Drama etkinliği soyut kavramların ağırlıkta olduğu Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerinin tüm konularında başarıyı arttırmada önemli bir etkinlik olarak uygulanabilir. Yönteminin kullanmasının sağlayacağı bir diğer yarar ise, sosyal hayatta karşılaşılan olayların istenildiği anda tekrar canlandırılmasıdır. Böylelikle drama öğrencilerin erişemeyecekleri olayları bizzat yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte öğrencilerin düşünme, algılama, yorumlama, dinleme, konuşma yeteneklerinin de etkili bir şekilde gelişmesine katkı sağlar. Bunların edinilmesi zaten Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere kazandıracakları davranışları arasında yer almaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2006: 38-39)

Drama yönteminin, öğrencilerin dil gelişimi ve kullanımı üzerinde önemli etkileri vardır. Bu yolla öğrenciler, dili sınıfta kullandıklarından daha geniş sosyal olaylarda bir araç olarak kullanma alışkanlığı kazanabilir, böylece ikna etmek, iddia etmek ve yatıştırmak gibi dilin çok önemli bazı amaçlarını gerçekleştirebilirler. Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun uygar bir

insan olarak toplumsal yaşamını etkilemeli ve onu toplumsal olayları inceleyebilecek bir olgunluğa getirmelidir. Bunlar olmadıktan sonra çocuk bütün kitapları ezberlemiş olsa da değeri yoktur (Binbaşıoğlu, 1976, Akt: Özen ve dđr, 2008).

Rol yaparak ders işlemenin ayrıca, öğrencilerin grupla diyaloglarını geliştirmeye yardım ettiği bilinmektedir. Böylece öğrenciler, içinde yaşadıkları sosyal çevreden başlamak üzere diğer insanları ve giderek toplulukları tarihi ve coğrafi yönden daha kolay anlayabilir, hayal güçlerini geliştirebilirler (Küçükahmet, 2001:69). Yani Sosyal Bilgiler programına en iyi hizmet edebilecek yöntemlerden biride drama yöntemidir.

İlk ve orta okullarda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmada, drama yöntemini kullanması faydalı olacaktır. Sosyal Bilgiler müfredatı düzenlenirken konular drama yöntemine uygun bir şekilde verilmelidir. Zaten içerik olarak incelendiğinde görülmektedir ki; Sosyal Bilgiler dersi konuları drama yönteminin kullanılmasına çok uygundur. Kısaca şunu söyleyebiliriz: Sosyal Bilgiler dersinin olmazsa olmaz elemanı drama yöntemidir.

2.3. İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA GELİŞİM VE DRAMA

İlköğretimde drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı, bir olay ve olguyu ya da herhangi bir dersin konusunu tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun ve oyunlar geliştirerek canlandırmaktır (San, 1991:1).

İlköğretimde drama ile öğrenciler; dil ve düşüncede gelişme, güven duygusunu kazanma, benlik kavramlarında pekişme, kendini gerçekleştirme, empati kurma, yardımseverlik ve işbirliği ruhunu geliştirebilme gibi bilişsel ve duyuşsal özellikler

kazanırlar (Karakaya,2007:7). Aşağıda dramanın; ilköğretimde psikolojik, bilimsel ve sosyal gelişime etkisi üzerinde durulmuştur.

2.3.1.Psikolojik Gelişim ve Drama

İnsanın çevresine faydalı olabilmesi için, öncelikle kendisinin mutlu olması gerekmektedir. İç huzurunu sağlayamamış bir birey önce kendisine sonrada topluma zararlı olabilir. Drama yöntemi başlı başına eğlenerek öğrenmeyi öngören bir yöntem olduğu için ilköğretim çağındaki çocukların psikolojik olarak rahatlamaolarını da sağlamaktadır.

Başkaları tarafından reddedilmek, olumlu kendilik değerinin gelişimini engeller. Bu reddedilme anne-baba tarafından olabileceği gibi, okul ortamında arkadaşları tarafından da olabilir. Bu dönemde çocuklarda bir grup içinde olmak, arkadaşları tarafından kabullenmek, önemsenmek olumlu kendilik değerinin oluşmasına yardım edebilir. Kendilik değerinin oluşması için, grup üyeleri arasında etkileşim önemli olduğundan, gruptaki çocuklar arasında ilişkilerin olumlu yönde gelişmesine olanak verecek tekniklere ihtiyaç vardır. Bu teknikler arasında drama önemli bir yer tutar. Çünkü drama etkinlikleri etkileşime dayalı bir tekniktir. Çocuklar hem bedensel hareketlerle hem de tartışarak, üstelik eğlenceli yollardan birbiriyle etkileşime girerler. Ayrıca drama etkinlikleri çocuklara kendini olduğu gibi ifade etme ve çocuğa, olduğu gibi kabul edilme koşulunu sunarak, onlara daha rahat ve özgür bir ortam yaratmaktadır (Önder, 2006; 25).

2.3.2. Bilişsel Gelişim ve Drama

7–12 yaş arasında yer alan ve ilköğretimin ilk beş yılına denk gelen bilişsel dönem, somut işlemler dönemidir. Somut işlemler döneminde çocukluğun işlemleri muhakeme edişi mantıklı hâle gelir. Çocuklar gördükleri ve dokundukları nesne, olay, kişi gibi somut

malzemelerle mantıksal düşünme süreçlerini kullanmaya başlarlar. Ayrıca çocuklar, sınıflama ve karşılaştırma işlemler için şemalar geliştirirler. Nesnelere renk, uzunluk gibi farklı özelliklerine göre sıralayabilirler. Somut işlemler döneminde çocukların bilişsel yapıları, bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiştir. Ancak problemin çözülmesi, somut nesnelere ilişki kurulmasına bağlıdır (Erden ve Akman, 1998: 68). Drama yöntemi bir bakıma somutlaştırarak, başka bir ifadeyle kolaylaştırarak öğreten bir yöntem olduğu için bilişsel gelişime fayda sağlamaktadır.

İlköğretimde ders konularının drama yöntemiyle verilmesi sürecinde çocukların bilişsel gelişmelerinde belirgin bir şekilde artmalar görülür. Çocuklar dramaya esas olacak olan ders konularıyla ilgili olarak canlandıracakları roller aracılığıyla bilişsel evrelerinde derinlikler kazanır. Konu ile bağlantılı olan nesnelere, olaylar ve olguları grup arkadaşları aracılığıyla doğru ve olumlu değerlendirmelere ulaşabilirler. Bu durum aynı zamanda bilişsel gelişim evresinin de bir sonucudur. Drama bu evrenin doğru olarak değerlendirmesine, bir çok soyut ve somut kavramların doğru olarak algılanmasına katkıda bulunur (Karakaya,2007:112)

Zararsızca, özgür bir ortamda gerçekleştirilen drama etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerini artırır. Çünkü problem çözebilmek için gerekli olan farklı yönlerden bakabilme, yeni bakış yönüne göre bilgi ve becerilerini kullanma, drama etkinlikleri ile gelişir. Drama çocuklara çok boyutlu yaşantılar sunar. Bu yaşantılar ile çocuklar gerçek hayata hazırlanırlar, yaşantıları sorgularlar, en önemlisi de doğrudan denemeler yaparak öğrenirler. Bunları yaparken bir yandan da eğlenirler (Önder, 2006: 27).

2.3.3. Sosyal Gelişim ve Drama

Bu dönemde, okula yeni başlayan çocuğun sosyal gelişiminde giderek önem kazanan bir boyut akran ilişkileridir. Çocuk ilköğretim çağında arkadaşlığa, okul öncesi dönemde olduğundan daha fazla önem verir. Arkadaşlarının değerlendirme, düşünme ve davranma biçimlerine de dikkat eder. Bütün bunlar çocuğun sosyal alandaki kendilik değerinin niteliği belirler. Bu nedenle çocukların bu dönemde akranlarıyla olumlu etkileşimler kurabileceği drama etkinlikleri önem kazanır. Diğer yandan bu dönemdeki çocuklar karşı cinsten arkadaşları ile iyi geçinemezler. Kızlar ve erkekler hemcinsleri ile oynamaktan hoşlanırlar. Kız ve erkek çocukları arasında gerilimin azaltılmasını sağlamak için, dramanın kaynaştırıcı etkisi kullanılabilir. Ancak çocukların arkadaş seçimlerine saygı duyulmalıdır ve bu konuda çocukların üzerine fazla gidilmemelidir (Önder, 2006: 27).

2.3.4. Fiziksel Gelişim Ve Drama

Fiziksel gelişim, büyüyen bir organizmanın dokularının yapısında ve biyokimyasal bileşiminde oluşan değişiklikler sonucu olgunlaşması ve biyolojik fonksiyonlarının farklılık göstermesidir. Fiziksel gelişme, düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi kapsamaktadır. Drama etkinliklerinde çocuğun canlandığı rollere göre bazı hareketleri sürekli olarak tekrarlaması onun doğal olarak kas gelişimini hızlandıracak ve güçlendirecektir. Dramadaki hareketlilik öncelikle solunum, dolaşım, sindirim sistemini olumlu olarak etkilenmekte ve iç salgı bezlerinin daha fazla salgılama yapmasına katkıda bulunarak çocuğun fiziksel gelişimini hızlandıracaktır. Her şeyden önce beslenme için aldığı kaloriyi hareketlerle tükettiğinden dolayı sağlıklı beslenmesine yardımcı olacaktır. Doğal gelişim süreci içinde iştahı yerinde olan çocuk aldığı besinleri hareketlerle ve dramada canlandığı rol'le birleştirdiği zaman(Karakaya, 2007:115-116);

❖ Bedeni çalıştırma,

- ❖ Solunumda hızlanma,
- ❖ Kan dolaşımında hızlanma,
- ❖ Adale ve tendonlarında güçlenme,
- ❖ Organizmada bağışıklık sisteminde gelişme,
- ❖ Dokuların daha fazla besin almasını sağlama,
- ❖ Kemik yapısı ve eklemlerde güçlenme ve gelişme

Meydana gelerek onların sağlıklı ve dayanıklı olmasını, olumlu bir biçimde etki edecektir

2.4.DRAMA

2.4.1.Dramanın Tanımı ve Önemi

Drama kavramı Yunanca (dran)'dan türetilmiş ve dran sözcüğünün yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıdığı bilinmektedir. Tiyatro bilimi içinde drama özetlenmiş, soyutlanmış eylem anlamına gelmektedir(San, 1990: 573).

Dramatik sözcüğü Türkçede “acıklı” gibi anlam kazanmasına karşın, elbette bu sözcüğün anlamı bu değildir.“Etkili, canlı, tiyatral, göz alıcı” gibi anlamlara gelen bu sözcük drama sözcüğüne hizmet eden bir anlam taşımaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 1999:7)

San (1991:558) dramayı, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması ve canlandırılması olarak tanımlarken; Bozdoğan (2003:27) ise “Tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde doğaçlamayı merkeze alarak gerçekleştirilen, müzik, dans, resim, heykel, edebiyat gibi çeşitli sanat

dallarına ilişkin etkinlikleri bünyesinde barındırması ve çağdaş insanın sahip olması gereken yaratıcılık özelliğini geliştirerek bireye estetik bir bakış açısı sağlaması ile tümel bir sanat eğitim alanı, farklı yetenek ve zekâlara dönük etkinlikleri aynı anda bünyesinde barındırması ve daha çok duyuları hedef almasıyla yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin etkili bir yöntemi, kendini gerçekleştirme yolundaki çağdaş insana, kendini, çevresini, olayları ve en geniş anlamıyla hayatı çok yönlü ve gerçekçi bir şekilde algılayarak, ihtiyaçlarını karşılama ve gizil güçlerini gerçekleştirme yönünde büyük destek verişiyile etkili bir kişisel/sosyal gelişim yöntemi” olarak tanımlamaktadır.

Dramada ki temel tanımlardan biri de yaşamdaki gerçek (imgesel de olabilen) dramatik (iletişime, eyleme dayalı ve gerilim içeren) anların, uzmanlar tarafından, bir grup çalışması içinde(drama sosyal bir alandır), oynusu süreçlerle(drama hem oyundur, hem değil), tiyatro tekniklerini de kullanarak yeniden canlandırılması, oynanmasıdır. Drama “mış gibi yapma” özelliğiyle 21. yy becerilerinin gerçekleşmesinde aracı, hazırlayıcı işlevi görebilir. Dramanın başlıca özellikleri şunlardır (Okvuran, 2003: 82):

- ❖ Drama eğitimi bütünleştirir.
- ❖ Drama da gerçekle oyun içiçedir.
- ❖ Drama da gerçekle kurgu içiçedir.
- ❖ Doğaçlamalarla bir durum yaratılır.
- ❖ Drama bilgiyi yaşantıya dönüştürür.
- ❖ Drama dramatik yaşantılara dayalıdır.
- ❖ Drama sosyaldir; tekli, ikili, çoklu gruplarla yaratılır.
- ❖ Drama bir süreçtir. Başlangıçla şimdi arasında bir fark vardır.
- ❖ Drama doğaçlamalardan oluşur. Doğaçlama olmadan drama olmaz.

Drama; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek demektir. İnsan içgüdüsünü hep “inançsız bir ertelemeye isteklidir”. Bu içgüdü ve kitabın kapağını ya da gözlerimizi açtığımız anda başlar ve bir hikâye veya oyun için hayallerimizin kontrolünü elimizden alan bir hareketi bekleriz. O harekete inanırız. Kovboyu atın üzerinde seyrediyoruz ve gerilimi hissederiz. Gerilim pusu yerinin çok yakınındadır. Daha filmin başında kimin erkek kahraman, kimin kadın kahraman ve kimin kötü adam olabileceğini tahmin etmeye çalışırız. Bir anlık bakışla kemerdeki tabancayı görülür, sonra şiddet gelecektir, şiddeti bekleriz, geleceğine inanırız. Bir çocukta bunun aynısını yapar. Bu içgüdüsel bir dramatikleştirmedir. Bu durum okul gösterilerindeki kitapları boyama ya da bayan kostümlerine sahte mücevherler koymaya benzemez, ancak insanın doğasında yatar ki ilk defa kendi varlığından çıkar sanar. İnsan kendi “durum”larından öğrenir, görür, okur, paylaşmanın heyecanını duyar(Karadağ, 2005: 83-84).

Drama, eğitim öğretimde büyük öneme sahiptir. Kalıcı davranış değişikliğini gerçekleştirme yönünde etkilidir. Ezbere dayalı bir eğitim, çocuğun zihinsel gelişimini, araştırmasını, paylaşmayı öğrenmesini engeller. Drama ise, çocuğu geliştiren, yetiştiren başlı başına bir eğitim alanıdır. Aynı zamanda yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntemdir(MEB,1998: 32).

Eğitimde Dramanın Önemi, bir iletişim yöntemi toplum yaşamına uyum sağlamada önemli bir rolü olması ve çocuğun yakın çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesi ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı bulmasına katkıda bulunmasıyla açıklanabilir. Eğitimde dramanın kullanılması Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler gibi disiplin alanlarında birçok becerinin eğitimsel amaçlarının çok çabuk kazandırılmasına katkıda bulunacaktır (Koç ve Dikici,2003:2).

Sonuç olarak drama, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri kazandırmada etkin olabilen, öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini kullanarak oluşturdukları rolleri sundukları bir etkinlik olarak açıklanabilir. Drama tekniğinin uygulandığı bir öğretim sürecinde, öğrencilerin karşılaştıkları bir sorun karşısında nasıl çözüm önerileri getirecekleri, bunun bir sonucu olarak da yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecekleri söylenebilir (Taş, 2008 :28).

2.4.2. Dramayla İlgili Temel Kavramlar

2.4.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, herkesin içinde var olan, doğuştan getirilen bir özelliktir, gizli bir güçtür, potansiyeldir. Yaratıcılık üzerinde kalıtım, zekâ, sosyo-ekonomik çevre ve eğitim gibi çeşitli değişkenler rol oynar. Bu değişkenlerin hepsini olmasa bile bazılarını kontrol altına alabiliriz. Geleneksel eğitim sisteminde yaratıcılığın köreltildiği yöntemler kullanılır, kuru bilgiler çocuğa ezberlenmesi için verilir. Çocuklar deney sahibi olmaları, bilgi edinme istekleri engellenmemelidir. Çocuklar öğrenmeye, her şeyi keşfetmeye hazır ve açıktırlar (Morgül, 2004: 17).

Başka bir tanıma göre yaratıcılık, bireye farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak, alışılmış düşünce zincirlerini kırarak, alışılmış düşünce zincirlerinden kopma gücü veren, sonuçları ile bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik, orijinallik ve duyarlılığın bir toplamıdır (Adıgüzel,1993: 95).

Yaratıcılıkla ilgili kuramlar, iki farklı bakış açısıyla birbirinden ayrılmaktadır. Kimi yaratıcılık kuramları yaratıcılığı salt ürün olarak sınırlamakta, kimileri ise yaratıcılığı süreç bağlamında ele almaktadır. Yaratıcılığı ürün olarak gören kuramlar, buluş kavramına salt “icat” anlamını yüklemişlerdir. Yaratıcılığı süreç bağlamında ele alan kuramlar ise buluş

kavramına hem “keşif” hem de “buluş” anlamları yüklemişlerdir. Keşif, var olan bir şeyin farkına varılması, açığa çıkarılması iken; icat, var olandan yola çıkılarak yeni bir şeyin üretilmesidir. Örneğin, doğada var olan elektrik enerjisinin farkına varılması “keşif”, elektrik enerjisinden yola çıkılarak doğada var olmayan ampulün üretilmesi “icat”tır. Bu örnekle sınırlı kaldığımızda, yaratıcılık yeni bir şeyin yaratılması olduğu için; yaratıcılığı açıklarken buluşa salt “icat” anlamını yükleyenler ilk bakışta doğru gözükmemektedir. Buluşa hem “keşif” hem de “icat” anlamını yükleyen ikinci yaklaşım ise, “icat” olarak ortaya çıkan ürünü göz önünde bulundurmamakla birlikte, ürünü oluştururken bir dizi keşif eyleminin gerçekleştiğini, ürünün gökten zembille inmediğini savunur. Dolayısıyla da yaratıcılığın “keşif”le “icat”ın diyalektik birliğini gerektiren bir süreç olduğunu savunur. Yukarıdaki örneğe tekrar baktığımızda, ampul oluşturuluncaya kadar, elektrik enerjisinin farkına varılması başta olmak üzere bir dizi keşif gerçekleştirilmiştir. Ampul, bu keşif eylemlerinin bir sonucudur (Çebi, 1996: 98-99).

2.4.2.2.İletişim

İletişim bilim olarak, “simge ve gösterge sistemlerinin üretimini, işlemlerini ve etkilerini, bunlarla bağlantılı görüngüleri açıklayan geçerli genellemeleri içeren sınanabilir kuramlar geliştirmek suretiyle anlamaya çalışan bilim dalı” şeklinde tanımlanmıştır (Mutlu, 1995:172). TDK (2005:954) sözlüğüne göre iletişim, duygu, düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek yollarla, başkalarına aktarılmasıdır.

Öğrenme, iletişim etkinliklerinin sonunda bireylerde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşmasıdır (Ergin, 1991: 150). Öğretme ve öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler birer iletişim etkinliğidir. Öğrenme ve öğretme amacıyla hazırlanmış eğitim ortamlarında, öğrenci, öğretmen ve çevre ile sürekli etkileşimde bulunur. Öğretmenin

bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm davranışları öğrencileriyle paylaşması bu etkileşimin nedenlerinden biridir. Bu tür bir iletişimde amaç daha önceden belirlenmiş bir takım davranışları geliştirmektir (Adıgüzel, 1993: 125).

En az iki kişi arasında gerçekleşen bu iletişimde sembollerin ortak olması gerekmektedir. Dil bu iletişim işlevlerindeki sistemlerin tümünü anlamada etkilidir. İletişim, kişiler arası olabileceği gibi, kişi ve toplum arasında da olabilir. Sonuç olarak iletişim, düşünce veya bilginin, herkesçe aynı değerde anlaşılır hale getirilmesi, paylaşılması ve etkileşim sağlanmasıdır. Drama etkinlikleri iletişim esasına dayanır. Drama etkinliklerinde bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarması için bireyin kendisiyle, karşısındakiyle ve grupla iletişime geçmesi gerekmektedir. İletişim, drama etkinlikleri ile geliştirilmesi gereken en önemli beceridir (Bayram ve diğerleri, 1999: 18).

Dramanın temel amacı olan iletişim kurma doğuştan getirilen bir beceri olmasına karşın, onun etkili ve yeterli biçimde kullanılması daha sonra geliştirilebilir. Örneğin, yazılı bir eserin yazılı veya sözlü olarak bir bölümünün veya tamamının öğrencilerce tamamlanması; kahramanlarının, olay örgüsünün değiştirilmesi, değerlendirme sonuçlarının yazılması, diksiyon eğitimi gibi değişik çalışmalar iletişim becerilerini geliştirebilirler. İşte bu noktada iletişimin başarılı ya da başarısız olmasından söz edilebilir. İletişim, okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinden oluşur. Bu etkinliklerin her biri bir eylem içerir. “Dinleme ve okumanın bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Bu yüzden belki de eğitimcilerin asıl görevi, çocukların dünyayı anlayabilmeleri için onların kendileri ve çevreleri ile iletişime girmelerine olanak sağlamaktır(Koç ve Dikici, 2003:2).

2.4.2.3.Etkileşim

Birbirini etkileme eylemi olan etkileşim, iletişime göre daha karmaşık ve derinlikli bir durumu ifade etmektedir. Etkileşimde, aynı anda birden fazla öznenin “etkilenme” eylemini birlikte ve karşılıklı olarak gerçekleştirmeleri söz konusudur (Aral ve dğr,2000: 62).

Adıgüzel (2002: 4) etkileşim kavramını, bir insanın başka bir insanla karşılaşması, insanın kendini diğer insana göre uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarda birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincinin eyleminin aynı zamanda yine onun etkinliğinden hareket kazanması olarak açıklamaktadır.

Etkileşimler davranışları oluşturur, bu yüzden belki de eğitimcilerin asıl görevi, çocukların dünyayı anlayabilmeleri için onların kendileri ve çevreleri ile iletişime girmelerine olanak sağlamaktır. Çünkü etkileşimi sağlayacak ortamı oluşturamazsak öğrenmeyi sağlayamayız (Koç ve Dikici, 2003:2).

Toplumdaki insanlar birbiri ile ilişkilidir. Karşılıklı iletişim ve etkileşim hem birey hem de grup için son derece önemlidir. İnsanlar ve gruplar birbiriyle çok sayıda ilişki kurarlar. Etkileşim bu karşılıklı ilişkiler içinde geçerlidir. Öncelikle sosyal etkileşim karşılıklı olmayı gerektirir. Bundan dolayı da etkileşim iletişimde son derece önemlidir. Etkileme durumu ile anlatılmak istenen, bireylerin birbirlerinin duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, ilgilerini, alışkanlıklarını, değer yargılarını, yaratıcı drama sürecine katmaları, paylaşımları, paylaştıklarını değişik açılardan denetlemeleri ve bunların sonucunda elde edilenleri çevreleriyle bütünleştirmeleridir (İnternet 1).

2.4.2.4. Eylem

Eylem, yapılan iş ve hareket olarak tanımlanabilmektedir. İnsanın bir dış nedene bağlı olarak değil de, doğrudan kendisinin gerçekleştirdiği davranışlardır. Ayrıca eylem, bir durumu değiştirme ve daha ileri götürme yönünde etkide bulunma çabasıdır. Eylem insanın genel yetenekleri arasındadır. İnsanın bir iş yapabilmesi ve onu meydana getirmesidir. İnsan çalışır, yaptığı işten yararlanır. Tüm bunlar o kişinin eylemlerini oluşturmaktadır (Aral ve dğr, 2000: 55).

Ertürk'e (1988) göre eylemlerde asıl olan beden organlarının hareket ettirilmesi değildir. Eylemlerin nedenlerini düşünce ve duygularda aramak gerekmektedir. Bir eylemde amaç ve karar genellikle bedeni harekete geçirse de, iradenin buna karşı koyduğu da olur. İradeye yönelik eylemler daima dışa yönelik olmaz. Bazen de içe yönelik olur. Bu tür eylemin belli başlı dört aşaması vardır: "Amaç", "Düşünme ve Akıl Yürütme", "Seçim ve Karar" ve "Uygulama".

2.4.2.5. Edim

Edim ruhbilim terimi olarak İngilizce "performence" deyiimiyle özdeşleşmiş ve belli belirli bir durumla karşılaştığı zaman kişinin yapabilecekleri anlamında tanımlanmıştır. "Performence" eylemlerin daha bilinçli kullanılması, olup bitmiş iştir. Edim ise belirli bir iş durumuyla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleridir. Eylemlerin bilinçli kullanışı, bitmemiştir (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 56).

Aristo'ya göre edim "energia" (Yunanca)dır. O, edimi güç, karşıt olarak kullanmıştır. Aristo'ya göre edim, bir oluşturma. Varlık sürekli olarak edim halindedir ve güçten edinme geçmektedir. Oluş bir gerçekleşme edimidir. Aristo'ya göre bir edimle mermer heykelleşir,

tohum bitkileşir, özdek biçimlenir. Edim gizil güç halinde bulunmanın gerçekleşmesidir. Edim ona göre gerçekleşmiş olan değil, gerçekleşmekte olandır (Hançerlioğlu,1977.Akt: Karadağ ve Çalışkan, 2008:56).

Edim, eylemin bir alt dalıdır. Eylem, içinde bir çok edimleri kapsamaktadır. Edim, eylemin daha amaçlı, planlı, özgün, zihinsel ve bitmiş halidir (Adıgüzel,1993:134-135). Edim sözcüğü yapılmış, bitmiş iş anlamına gelmektedir. Edim sözcüğü eylem sözcüğüne göre, dramaya daha yakındır. Edim ruhbilim terimi olarak “performance” sözcüğü ile özdeşleştirilmiş ve kişinin belli bir durum karşısında yapabildikleri anlamını taşımaktadır. “Performance” eylemlerin bitmiş durumu, eylemlerin daha bilinçli kullanılması biçiminde tarif edilmektedir (Aral ve dğr, 2000: 56).

2.4.2.6.Empati

Çağdaş insanın temel sorunlarından birisi, beklisi de en önemlisi başkaları tarafından iyi anlaşılmasıdır. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar huzur duyar. İnsanların birbirlerini anlamaları dolayısıyla mutlu olabilmeleri için empatinin öğretilmesinin gerektiği düşünülmektedir (Okvuran,1993:188). Drama insana empatik davranışı kazandırmada önemli role sahiptir. Dramanın “ öyleymiş gibi yapma” özelliği empatik davranış geliştirir.

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine denir (Dökmen, 2002:135).

Dökmen'e (2002:135) göre empati kurabilmek için gereken üç öge şunlardır:

1-Empati kuracak kişi kendini karşısındakinin yerine koymalı olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.

2-Empati kurmuş sayılmamız için karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir.

3-Empati tanımında son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşındaki kişiye iletilmesi davranıştır. Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Kişi empatik tutum ve davranış içinde karşısındakini dinlediğinde ve anladığında dinleyen ve anlayan için ortak bir yaşantı doğacaktır. Bu yeni yaşantı yaşam akışı içinde insanın kendisini var ettiğini duyumsadığı anlardır. Bu anarlı çoğaltmak bireyin dolayısıyla toplumun mutluluğunu arttıracaktır. Öyleyse empati yalnızca eğitimde değil her türlü ilişki biçiminde insanlara gerekli bir tutumdur (Okvuran,1993:189).

Özetle empati dramının olmasa olmaz unsurlarındandır. Empati karşındakinin hissettiklerini hissedebilmek, onun penceresinden bakabilmek, onu anlayabilmek ve ona göre iletişime geçmeyi ifade eder. Drama uygulanırken empati her an gereklidir. Başarılı empatik durum geliştirilen bir drama uygulamasında amaca ulaşmak daha kolaydır.

2.4.3. Dramanın Öğeleri

2.4.3.1. Drama Lideri

Drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara “rehberlik” eden kişidir. Drama lideri, drama sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Lider, drama sürecinde ilk ivmeyi verir, sunar, değerlendirir ve gerekirse yeniden uygular. Drama öğretmeni, değişmelere açık,

kendini geliştiren esnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Hangi yaş grubuyla çalışıyorsa o yaş grubunun özelliklerini iyi bilmeli; gerekli durumlarda farklı meslek uzmanları ile iletişime geçip, işbirliğine gidebilmeli; gerekli bilgi için kaynağa ulaşabilmelidir. Ayrıca dersi sürekli canlı, yenilikçi, farklı ve yaratıcı biçimde dzenleyebilmelidir. Drama ğretmeni doğal olmalı ve öğrencileri doğal olmaya zendirmelidir. İyi bir lider çocukların istek, hayal ve özlemlerini yaşamalarını teşvik edebilmelidir. Her ocuğun duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul etmelidir (Adıgüzel, 1993:167-168).

ocuk en iyi arkadaşından öğrenir. Öyleyse ğretmen de çocuğun arkadaşı olmalıdır. Çocuğun arkadaşı olmak, onunla birlikte oynamak demektir. Öğretmen ocuklarla birlikte oyunda küçük bir rol alabiliyorsa, ocuk öğretmenine dokunabiliyorsa, ğretmen o çocuğu kazanmış demektir. Öğretmen sabırlı olmalı, uyumu sağlamalı, gruba güvenmeli, grubu dinlemeli, onlara yardımcı olmalıdır. Soruya soruyla yanıt verip yanıtı çocuklara buldurmalı, onları düşünmeye teşvik etmelidir (Morgül, 2004: 18-19).

Drama esnasında bazı çocuklar isteksiz davranabilirler. Bireylerin hepsi farklı deneyimlere ve özelliklere sahip olduklarını bilen ğretmen bu çocukları zorlamamalı aksine onları teşvik ederek dramaya yavaş yavaş katılmalarını sağlamalıdır. Çekingen ğrencilere etkinliklerin başında küçük sorumluluklar verilir. Etkinliklerin ilerleyen aşamalarında bu öğrencilerin sorumlulukları arttırılır. Öğretmen yanıt alamadığında çocukları eleştirmemeli özellikle çekingen çocuklara rahatlıkla cevap verecekleri düzeyde sorular yönelmelidir (Demirel Erdil, 2007: 44).

Öğretmen sözel anlatımının yanında tüm bedenini ve yüz ifadesini kullanabilmelidir. Ayrıca öğretmen, her çalışmadan sonra beğendiğini mutlaka söylemelidir. Bu çocukları motive edecek ve kendilerine olan güvenlerini artıracaktır. Olumsuz görülen şeyler de söylenmelidir. Ancak bu hiçbir zaman çocuğu üzecek, onu dersten soğutacak şekilde olmamalıdır (Kara, 2000: 31).

Drama etiğine sahip olabilmek için liderde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Aral ve Dğr, 2000:102-103):

- ❖ İyi bir dinleyici olmalı,
- ❖ Sempatik ve doğal olmalı,
- ❖ Dramanın sınırlarını bilmeli,
- ❖ Öğretmenin kendi değerleri olmalı,
- ❖ Atölyede yaşananlar orada kalmalı,
- ❖ Dramaya katılanlarda bir etik oluşturmaya çalışmalı,
- ❖ Lider kendisinin de gelişip öğrendiğinin farkında olmalı,
- ❖ Grubu olumlu yönde geliştirmeye, birleştirmeye çalışmalı,
- ❖ İş birliği içinde olmalı, dürüst bir şekilde hareket edebilmeli,
- ❖ Sürekli araştırmakla ve kendini geliştirmekle sorumlu olmalı,
- ❖ Lider demokratik, insana saygılı olmalı ve insana değer vermeli
- ❖ Grubun durdurma, değiştirme, yönlendirme hakkına saygı göstermeli,
- ❖ Dramaya katılanların kendi yorumlarını, yargılarını, değer ve bakış açılarını oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır.

Küçük çocuklarla çalışılırken, öğretmeninde oyun içerisinde yer alması ve etkinliğin bir parçası olması yerinde olur. Öğretmenin oyuncu olarak etkinliklerde sıklıkla yer alması, çocukları daha çok motive eder ve öğretmen-çocuk ilişkisini daha sıcak, canlı hale getirir. Drama öğretmeni oyun ve drama etkinliklerinin uygulanışı sırasında, çocukların hatalarını bulup düzeltmemelidir. Çünkü çocukların etkinliklerden aldıkları zevk, dolayısıyla ulaşılmış oldukları konsantrasyon engellenebilir. Grup arasında yarışma ortamının oluşturulmaması da drama öğretmenin yapması gerekenler arasındadır. Zamanı etkinliklerde doğru bir şekilde kullanabilmekte yine drama öğretmenin görevidir. Etkinlikler de önceden planlanmalıdır (Önder, 1999: 97).

Drama lideri, drama çalışmalarının anahtarı niteliğindedir. Çünkü drama çalışmalarını planlayan, ortamı hazırlayan, uygulatan, değerlendiren, öğrencileri yönlendiren kişi hep drama lideridir yani öğretmendir. Bu nedenle en basta pedagojik formasyonu olan, yaratıcı nitelikler taşıyan, sağlıklı ve tutarlı, değişmeye açık bir kişiliği olan, iletişime açık, hazır ve istekli, yaratıcı, anında karar verebilen, kendini ve başkalarını tanıyan, uygulamada aktif olan, yetersiz kaldığında hangi bilgi kaynaklarına ulaşması gerektiğini bilen iyi bir lider, dost, sırdaş, arkadaş, gözlemci olabilen, sabırlı, tutarlı, hoşgörülü, güler yüzlü, anlayışlı kişiler, drama lideri olmalıdır ki drama çalışmaları, amaçları doğrultusunda sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilsin. Tüm bu niteliklere sahip olması gereken drama lideri, drama grubunun da güvenini kazanmalı ve drama etiğine de sahip olmalıdır (Güney, 2009: 49).

2.4.3.2. Drama Grubu (Katılımcılar)

Drama grup ile yapılan bir çalışma olup, drama grubu bireylerden oluşur. Bireylerin herbiri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden drama programında dikkate alınması gereken noktalardan biri de katılımcılardır. Gruptaki katılımcıların yaşları, gelişim seviyeleri,

cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramının nasıl yönlendirileceğini ve çalışmanın zamanını etkiler. Araştırmacılar, çocukların okulöncesi dönemden başlayarak drama etkinliklerine katılmaya hazır olduklarını ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır. Sembolik oyunun iki yaşında başladığını belirten çalışmalar, dramada önemli olanın mükemmel sonuç olmadığını vurgulayarak, her yaştaki çocuğun yapabildiği kadarıyla drama etkinliğine katılmasını uygun görmektedir. Hangi etkinliğin, hangi yaşta uygun olduğunun kesin olarak belirlenmesinin güç olması, bu konuda ölçüt olarak çocukların gelişimsel düzeylerinin dikkate alınmasını gerektirir. Çocukların gerek oyuncu, gerekse izleyici konumundayken, konuya ilişkin önceki deneyimlerini hatırlayabilecekleri ve yansıtabilecekleri bir ortam içerisinde olmaları gerekir. Bu ortamda eleştiriler yapabilmeleri, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden bireysel farklılıklarının farkına varabilmeleri, duyuya yönelik durumları yorumlayabilmeleri, dramının alt tekniklerini kullanabilmeleri duygusal ve heyecan verici durumları keşfedebilmeleri sağlanır. Ayrıca çocukların yaratıcı hayal gücü ile ilgili olarak nesne, çevre ve kavramlara tepki gösterebilmeleri, soyut kavramları ifade edebilir hale dönüştürebilmeleri, düşüncelerini, hislerini hareketle ifade edebilmeleri, bireysel gözlem ve sosyal etkileşimlerinde dili kullanabilmeleri, kendini ve farklı karakterleri vurgulamada seslerini kullanabilmeleri gerekir. Tüm bunların yan sıra sorumluluk sahibi olduklarını gösterebilme, sosyal disiplin gösterme, kendinin farkında olma, kendini keşfetme, benzer ve farklı yönlerini keşfetme, grup ortamında bireylerle etkileşim kurma, problem çözme, doğaçlama, rolleri üstlenme, oyun kurma ve yazmaya yönelik gelişimsel yeterlilikte olmaları gerektiği de dikkate alınmalıdır(İnternet:2).

Oyun grubu, drama etkinliğine katılan bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden drama programı oluşturulurken, katılımcıların çeşitli özellikleri dikkate alınarak program hazırlanmalıdır. Çünkü gruptaki katılımcıların

yaşları, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramanın nasıl yönlendirileceğini ve çalışmanın zamanını etkiler. Hangi etkinliğin hangi yaşta uygun olduğunu kesin olarak belirlenmesinin güç olması, bu konuda ölçüt olarak gelişimsel düzeylerin dikkate alınmasını gerektirir. Drama etkinliklerinde gruba katılanların kronolojik yaşı (doğum tarihinden itibaren belirlenen yaşı) değil, herhangi bir etkinliğe dikkatini yoğunlaştırması, ilgi göstermesi, taklide dayalı hareketleri tekrarlayarak yapabilmesi gibi isteklilik ve gelişim seviyesi önemlidir (Aral ve diğerleri, 2000: 58-99).

Drama grubunu oluşturan bireylerin her biri değişmeye ve gelişmeye açık, öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmalıdır. Birey grup dinamiğinin oluşturulmasında katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmalarına niçin katıldığını iyi bilmelidir. Birey kendini grupta rahat ve güvenli hissetmelidir (Adıgüzel, 1993:173).

Yapılacak drama çalışmalarına katılacak öğrencilerin gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları, daha önce drama çalışmalarına katılıp katılmadıkları göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılmalıdır. İlk kez drama çalışmasına katılan öğrencilerle daha önce drama çalışmalarına katılan öğrenciler arasında farklılık söz konusudur. İlk kez drama çalışmalarına katılan öğrencilerle drama çalışmaları yapılırken basit çalışmalardan başlanmalıdır ve grubun özellikleri dikkate alınarak grubun sayısı önceden tespit edilmelidir (Güney, 2009: 48)

2.4.3.3. Çalışma Mekanı

Drama uygulamalarında öğrenciler, rahat hareket edebilmelidirler ve drama çalışmalarının yapılacağı mekân mümkün olduğu kadar sessiz olmalıdır ki öğrencilerin motivasyonlarını bozacak ses ya da gürültü işitilmesin. Bunun için drama sınıflarının

bulunması ideal olmalıdır. Ancak bunun her okulda olması mümkün olmadığı göz önüne bulundurulursa, spor salonları da drama çalışmalarını uygulamak amacıyla kullanılabilir. Okulda spor salonu da yoksa, öğrencilerin drama çalışmaları için, sınıf duvarlarına doğru sıralar dizilerek sınıfın boş kalan orta kısmından yararlanılabilir. Bunların yanı sıra sıcaklık ve aydınlatma yönünden de, drama çalışmalarının yapılacağı mekânın uygun olması gerekir. Drama çalışmasının yapıldığı çevre, çocuğa her ayrıntıyı hazır sunmalıdır. Yani çocukların zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olacak şekilde gerçek ya da gerçeği anımsatan nesnelere önceden yerleştirilmesi, bu şekilde ortamın hazırlanması gerekir(Güney, 2009: 47).

Dramada hemen hemen aklımıza gelebilecek her türlü nesne araç olarak kullanılabilir. Hatta çevrede uygun bir nesne bulamaz isek bedenlerimize vereceğimiz değişik şekiller ve durumlarla bedenlerimizden amaca yönelik araç oluşturabiliriz (Kayhan, 2004: 30).

Drama sürecinde kullanılacak araç- gereç ya da materyallerin diğer eğitim ortamlarına göre farklı bir özelliği vardır. Bu özellik, araç-gerecin ya da materyalin aslında farklı amaçlar için kullanılması, biçiminin değiştirilmesi ya da birkaç nesnenin bir arada farklı işlevler üstlenmesi biçiminde açıklanabilir (Aral ve dğr, 2000: 98).

Dramada en sık kullanılan araç, teyp, ses bantları ya da müzik ileten diğer araçlardır. Teybin yanı sıra resim, fotoğraf, poster, lider tarafından hazırlanmış öğretim yaprakları, yazı ve gösterim tahtası gibi görsel araçlar, karton, resim kağıdı, kukla, renkli kalem, oyuncak gibi gerçek eşyalar, kitap, dergi, gazete gibi basılı materyaller, slayt ya da tepegöz, projektör gibi aygıtlar önemli araç ve gereçlerdendir (Üstündağ, 2002: 37).

2.4.3.4. Etkinlik Seçimi

Etkinlik seçimi verimli bir drama süreci için çok önemlidir. Konuyu öğretmenin yol göstermesiyle öğrenciler seçmelidir. Öğrenci kendisinin seçtiği etkinlikte daha aktif olacaktır. Ayrıca öğrencileri düşündüreceği için yaratıcılıklarını da geliştirecektir.

Çocuğun kendi yaptığı seçimlerin bir sonucu olan yüksek konsantrasyon düzeyi, hem yaptığı etkinliklerden zevk alarak mutlu olmasını, hem de kendilik bilincinin bütünleşmesini sağlayabilir. Bu nedenle, bütün eğitim etkinliklerinde olduğu gibi, eğitici drama etkinlikleri sırasında da, çocukların hem oyuncakları drama etkinliğini kendilerinin seçmesine, hem de seçtikleri ya da verilen rolleri kendi istedikleri gibi oynamalarına, elden geldiğince izin verilmesinde yarar vardır (Karadağ,2005:128).

2.4.3.5. Dramanın Yapısı

Her drama etkinliğinin belli bir yapısı ve düzeyi vardır. Belirlenen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yeri ve oynanacak rolleri vardır. Drama etkinliğine başlamadan önce iyi bir organizasyon yapılması gerekir. İyi bir drama programı hazırlanırken bazı noktalar göz önüne alınmalıdır. Bu noktalar şöyle sıralanabilir(Gönen, 1999: 36; Akt: Yıldırım, 2008: 41):

- ❖ **Tema seçimi:** Çocukların ne öğrenmesi isteniyor? Örneğin; alışveriş, işbirliği
- ❖ **Çevre Düzenlenmesi:** Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir? Örneğin; müze, market
- ❖ **Çocukların rol seçimi:** Çocuklar etkinlikte hangi rolü alacak? Çocuklar deneyim kazandıkça değişik roller seçebilirler. Örneğin; market sahibi, müşteri, yolcu.

- ❖ **Öğretmenin rol seçimi:** Öğretmenin kim olacağı? Drama etkinliği içinde mi yer alacağı, yoksa drama etkinliğine katılmayıp etkinliği dışarıdan mı yönlendireceği belirlenir.
- ❖ **Çevrenin belirlenmesi:** Bu dramada ki rollerin hangi bakış açısından alınacağını belirler, konsantrasyonu arttırır ve konunun dağılmasını önler.
- ❖ **Odak noktası seçimi:** Drama hakkında çözülecek problem nedir?
- ❖ **Eylem seçimi:** Drama etkinliğinde çocuklar ne yapacaklar?
- ❖ **Püf noktasının belirlenmesi:** Başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanılabileceği belirlenir. Bu işi, herhangi bir şekilde öğretmen yapabileceği gibi, herhangi bir kumaş, herhangi bir mektup, herhangi bir resim aracılığıyla da yapılabilir. Örneğin; öğretmenin Nasretin Hoca kıyafetiyle içeri girmesi ya da elinde dikkat çeken bir kutu ile içeri girmesi vb.

2.4.4. Dramanın Tarihi

2.4.4.1. Dünyadaki Dramanın Tarihi

Eğitimde yaparak ve yaşayarak uygulamanın öneminin vurgulanması, yeni değildir. XVII. yüzyılın sonlarında John Locke, yapma ve yaşama olgusunun eğitimde öneminden bahsetmiştir. Ancak, yaparak yaşarak öğrenmenin benimsenip, bu konuda görüşlerin oluşturulması o kadar eskiye dayanmamaktadır. Eğitim tarihinin önde gelen eğitimcilerinden John Dewey, yaşantıların eğitimdeki önemini vurgulayıp, yaparak yaşayarak öğrenmeyi asıl olarak ete-kemiğe bürümüştür. Eğitimde birçok drama kuramcısı ve uygulayıcısı Dewey'in bu görüşlerinden etkilenmiştir. Ancak Dewey drama olgusuna hiç değinmemiştir. Yine de dramanın gizli tarihinde Dewey'in çok önemli bir işlevi vardır (Çebi, 1996:126).

Dramanın eğitim alanında kullanılmaya başlaması, geleneksel eğitimden yenilikçi eğitim anlayışına geçilmesiyle başlar. Tekniğin kökenini J. J. Rousseau'nun, 18. yüzyılın sonuna doğru ortaya koyduğu “uygarlık öncesi adam” modelinde bulabiliriz. Rousseau'ya göre, sahnedeki kişi, moral duyguların evrenselliğinde kendini uzaklaştırır, kendisini hayali bir karakterin içine geçirerek özgürlüğünü kaybetmiş olur. Ona göre taklitçilik ve sahteciliğe göre kendiliğinden gelen ve özgün olan drama çok daha değerlidir (Adıgüzel, 1993:183).

İngiltere'de H. Caudwell Cook'un çabaları kendini gösterir. Cook'un 1917 yılında, “The Play Way”(Oyun Yolu) adında kitabı yayınlanmıştır. Bu kitap, drama yöntemi ile ilgili 3 temel ilkeye dayandırılıyor. Birinci ilke, gerçek öğrenmenin yalnızca okuyarak ve dinleyerek değil, yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilebileceği; ikincisi, isteksiz ve gönülsüz yapılan işlerin iyi ürün vermeyeceğini, tam tersine istekli ve gönüllü olarak yapılan işlerin ürün olarak kendini göstereceği ilkesi; üçüncüsü çocuklarda çalışmanın doğal anlamının oyun olduğu ilkesidir (Çebi, 1996:127).

Ayrıca Cook okullarda yapılmaya değer tek etkinliğin oyun olduğunu belirtmiştir. Böylece eğitimde dramanın kuramsal temellerini atmıştır. Cook okullarda “mum mery” ;(maskeli eğlence, soytarılık yapılan yer) olarak isimlendirdiği dramanın yapıldığı özel mekanların olması gerektiğini belirtmiştir (Aral ve dğr, 2000: 38).

20. yüzyılın hemen başlarında ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri ile İngiltere'de ve daha sonra batılı devletlerin eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler olmuştur. Artık çocukları bilginin pasif alıcısı olarak gören klasik eğitim anlayışı terk edilerek çocuk merkezli eğitim görüşüne geçilmiştir. O dönemde ilerici eğitimciler, kendi eğitim kuramlarını oluştururken drama ve oyun tekniği ile ilgili araştırmalarda bulunmuşlardır (Altıkulaç, 2008:29).

Viola Spalin (1963) “Tiyatro İçin Doğaçlama” adlı kitabında, çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının kendini ifade etmesi açısından önemini vurgulamıştır. Spalin ocukların da yetişkinler gibi rol oynayabileceği ve bu yolla bedensel, zihinsel ve sezgisel olarak tecrübeler kazanabileceğini belirtmiştir. ocuk doğaçlama esnasında, yani o anda içinden geldiği gibi oynarken, kim olduğunu, nerede olduğunu, ne yaptığını, ne hissettiğini, duygularını kendisi belirler (Akt: Aral ve diğerleri, 2000: 35).

Konuyu özetlemek gerekirse; dramanın eğitimde kullanılışı, 18.yzyılda Fransa’da reform hareketleriyle birlikte başlamış ve daha sonra tüm Avrupa’ya yayılmıştır. Örneğin J.J.Rousseou, katılımcı dramayı yaygınlaştırmak için açık hava festivalleri yapılmasını savunmuştur. İngiliz eğitim sistemi içinde ise, yzyıl başında çeşitli reformlar yapılmaya başlanmıştır. En temel reform, çocuğun içine bilgilerin depo edildiği boş bir kap gibi görülmesi anlayışının terk edilmesidir. Bu felsefi bakışla beraber, dünyanın birçok yerinde ocuk-merkezli eğitim sistemi olarak tanımlanan yenilikçi uygulamalara geçişler başlanmıştır. Örneğin eğitim reformcusu Peter Slade, 1920’lerde çocuklarla drama ve tiyatro uygulamalarını denemeye başlanmıştır. ğrencisi Brain Way, 1967’de “Drama Yolu ile Gelişim” adlı ünlü kitabı yazmıştır. 1923’de ABD’de üniversitede yaratıcı drama eğitimine başlanmıştır. 1970’li yıllarda eğitimde drama konusu oldukça popüler olmaya başlanmıştır. Tiyatro ve drama pedagoğu Viola Spolin “*Tiyatro İçin Doğaçlama*” adlı kitabında, rol oynamanın ocuk gelişim açısından önemini vurgulamıştır. Mc Caslin ise 1980’li yıllarda televizyon ve video çağının pasif çocuklarının yaşayarak, deneyerek daha aktif öğrenmelerine yönelik egzersizler önermiş ve bu yaklaşımını da yaratıcı drama olarak tanımlamıştır. Eğitimde drama Avrupa’da oldukça kurumsallaşmış (drama merkezleri, ulusal enstitüleri) bir Şekilde sürdürülen bir etkinliktir(İnternet:3).

2.4.4.2. Türkiye’de Dramanın Tarihi

Türkiye’de dramanın ya da yaygın kullanımı ile dramatisasyonun, eğitimde yer alması Cumhuriyet döneminde olmuştur. Ancak, Osmanlı döneminin de sonuna doğru bu alanda İsmail Hakkı Baltacıoğlu görölmektedir (Adıgüzel,1993:193).

Akyüz (2004:16), Osmanlı’nın 1914 yılında yayınlanan resmi anaokullarının ilk kapsamlı ve ayrıntılı programıyla ilgili Şu görüşlerini belirtmiştir: “Programda yer alan derslerle ilgili, özellikle lisan, jimnastik, eŐya ve bahçe, hayat ve hareket derslerinin uygulanıŐında, çocukların özgürlüğüne ve kendilerini serbestçe ifadelerine, kendi hayal dünyalarını kurmalarına ve yaratıcılığına dayanan kurgusal bir yaklaşımın önerildiğini görmüŐtür. Ancak, bu programda dramatisasyon terimi henüz kullanılmamasına rağmen, anaokullarında dramatisasyona doğru götüren gelişmelerin ve ilk arayıŐların, Osmanlı’nın son dönemlerinde başladığını ortaya koymaktadır.”

1968 İlkokul Programında, çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmak Şartı ile okuma etkinlikleri arasında kitaplardan ve dergilerden, masal, roman, Şiir, temsil ve öykülerin okunabileceğini ve bunlardan bazı parçaların dramatize edileceğine ilişkin cümleler vardır. Zevk ve eğlence amacının birinci plânda tutulması, istenilen bu çalışmalar yanında, birkaç öğrencinin bir öyküyü canlandırarak oynaması ya da daha kalabalık kümelerle bir piyesin canlandırılması yine ilkokulun eğitsel etkinlikleri arasında yer almıştır (Aral ve dđr, 2000:9).

1980’li yıllardan sonra eğitimde dramatisasyon kavramı çağdaş yaklaşımlarla ve bilimsel olarak yeniden ele alınmaya başlanmıştır. Özellikle de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatrosu sanatçılardan Tamer

Levent'in Ankara'da birlikte yaptıkları çalışmalar sonucunda, eğitimde dramatizasyon, bilinen anlamı ile herhangi bir metni canlandırmanın ötesinde, "Eğitimde Yaratıcı Drama" kavramı olarak yerleştirilmeye çalışılmıştır (Adıgüzel, 1993: 197).

Eğitimde drama ya da yaratıcı drama kavramları 1985 yılından itibaren, resmi olarak 1990 yılında kurulan Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen uluslararası seminerlerde incelenip, eğitimcilerce tanınmaya başlamıştır. Bu seminerlerde drama kavramı, dramanın eğitimde ve özel eğitimde kullanılması, dramanın diğer alanlarla bağlantısı gibi konular yabancı uzmanların da katıldığı konferanslarda tartışılmıştır. Bu konularda birçok eğitimci düşünce atölyelerine katılmıştır (Koç, 1999: 12).

Türkiye'deki durumu San (1991:263) şöyle özetlemiştir: Türkiye'de de, yurt dışındaki serüvene benzer bir serüven izleyen drama, başlangıçta gösteri etkinlikleri ve çalışmaları olarak değerlendirilmiştir. Bu alandaki çalışmalara, Kazım Karabekir'in "Şarkılı İbret" adlı çocuk oyunu, Muammer Targaç'ın ilk uygulamaları, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosuyla ilgili görüşleri örnek olarak verilebilir. 1950'de eğitim alanındaki dramatizasyon çalışmalarının ilk örneğini Selahattin Çoruh "Okullarda Dramatizasyon" adlı kitabıyla vermiştir. Dramatizasyon üzerine ilk ciddi çalışma Emin Özdemir'in 1965'de yayımladığı "Uygulamalı Dramatizasyon" adında ki kitapçığıdır. Özdemir, ise parmak oyunu, sözsüz dramatizasyon, metinden bağımlı ya da bağımsız dramatizasyon ve kukla oyununu değerlendirmiştir. Avrupa'da olduğu gibi Türkiye'de de ancak 1970'li yıllara gelindiğinde dramanın başlı başına bir disiplin olarak ele alınması gerektiği düşüncesi oluşmaya başlamıştır. Bu dönemden önce ağırlıklı olarak dramaya değil de dramatizasyon çalışmalarına yer verildiği söylenebilir. Uzun yıllar drama sanki uygulanım alanı yalnızca Türkçe dersleriymiş gibi algılanmış ve bu çerçevenin dışına çıkılamamıştır. Ülkemizde ilk kez, Sadık

Özdemir ilkokul 4. ve 5. sınıflara yönelik Dramatize Fen ve Tabiat Bilgileri kitaplarıyla dramatisasyonun uygulama alanını genişletmiş ve farklı disiplinlerin öğretilmesinde dramatisasyonu araç olarak kullanmıştır.

Drama, İlköğretim okullarında 1997-98 ders yılından itibaren seçmeli ders olarak kabul edilerek Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca Drama Dersi 1-2-3 Programı hazırlanmış, 4. sınıftan 8. sınıfa dek seçimli drama dersleri uygulamaya konulmuştur. Bu zamana kadar ilköğretim ya da ortaöğretim programlarında öğretim yöntemlerinden biri olarak yer alan drama, seçmeli ders olarak programlarda yer almış ve MEB tarafından drama ders kitabı yazdırılmıştır. Çağdaş Drama Derneği ve MEB işbirliği ile Hizmet İçi Eğitim Programları düzenlenerek ve öğretmenlerle atölye çalışmaları yapılarak, yöntemin öğretilmesi ve yaygınlaşarak kullanılması amaçlanmıştır. Dramanın okullarda kullanımını her geçen gün artmaktadır. Drama uygulamaları son yıllarda daha çok okul öncesi eğitiminde yoğunlaşmıştır (Kavcar,1985:32). Drama şuan ki müfredatımızda 5. ve 6. sınıflar için seçmeli ders olarak bulunmaktadır. Son yıllarda dramayla ilgili bir çok araştırma (Demirel Erdil(2007), Altıkulaç(2010), Göncüoğlu(2010), Tutuman(2011), Akyel(2011)) yapılmaktadır. Yapılan bu araştırmalar eğitimcilere yardımcı olacaktır. Yaparak, yaşayarak öğrenmeyi esas alan bu yöntemin ülkemiz eğitim sistemi içerisinde daha fazla yer alması, eğitim öğretimimizi olumlu yönde etkileyecektir.

2.4.5. Drama Türleri

2.4.5.1. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zamanda bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden

düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyun” süreçlerden anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1990: 573).

Yaratıcı drama, oyun üzerine kuruludur. Oyunlaştırma olay ve durumları dramatize etmektir. Ancak, oyunlaştırmanın yalnızca rollerin ezberlenip oynanmasından oluşmadığı da unutulmamalıdır. Özdeşleşme durumları yaratılmadığında, dramatisasyon da amacına ulaşmamış olur. Bunun yanında, imge dünyasının kapılarını aralayan doğaçlamalar ise öğrencilere yaratılarını sergileme olanağı sağlar. Drama çalışmalarının temeli her aşamada, etkin ve işlevsel ve yaratıcı olmayı amaçlar. Bu amaçların gerçekleşmesi rol oynama, canlandırma, doğaçlama, dramatik oyunlar gibi temel kavramların da doğru uygulanımı ile olasıdır (Genç, 2003:199).

Yaratıcı drama, çocukların kendi düşünceleri, yaşantıları, deneyimleri, gözlemleri, bilgileri, vb. doğrultusunda, herhangi bir metine ihtiyaç duymadan, bir sözcükten, düşünceden, olaydan, durumdan, yaşantıdan, hayalî bir durumdan, nesneden yola çıkarak ve tiyatrunun tekniklerini kullanarak oyunlar kurguladığı etkinliklerdir ki yaratıcı dramada en çok kullanılan teknik doğaçlama ve rol oynama teknikleridir. Yaratıcı drama etkinlikleri, bireylerdeki yaratıcılık, kendine güven, kendini tanıma ve ifade etme, beden dilini kullanma, pasiflikten kurtulma, çevreyi tanıma ve her duruma farklı yönlerden bakabilme becerisi kazanma hususunda etkin faaliyetlerdir (Güney, 2009: 52).

Yaratıcı drama; yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt dalı olarak kabul edilir. Yaratıcı drama olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikleri içerir. Yaratıcı drama önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları,

özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumlarından ve doğaçlamalardan oluşur (Aral, ve dğr, 2000: 37).

Öğrenme ilkeleri; öğretim yöntemlerinin eğitim ortamlarında ise koşulmasında dikkate alınması gereken öneriler bütünü olarak görülebilir. Öğrenme ilkeleri açısından yaratıcı dramının kapsamını Demirel (2002: 77-80) şu şekilde açıklamaktadır;

- ❖ Öğrenci en iyi yaparak öğrenir.
- ❖ Öğrenci kendisi için anlamlı içeriği daha iyi öğrenir.
- ❖ Öğrenme, öğrencinin çevresi ile etkileşimi sonunda gerçekleşir.
- ❖ Öğretimin ilk aşamalarında başarılı olma, öğretimin etkinliğini artırır.
- ❖ Öğrenci hemen erişeceği amacı bildiği zaman öğrenme daha etkili olur.
- ❖ Öğrenci, amaca ne oranda ulaştığını bildiği zaman öğrenme daha etkili olur.
- ❖ Öğrenci, öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğu anda ve güdülendiğinde daha çok öğrenir.
- ❖ Öğrenci, yeni içeriği, daha önceki etkili olarak öğrendiği içerikle ilişki kurarak öğrenir.
- ❖ Öğrenme sırasında öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa o kadar iyi öğrenir ve geç unutulur.
- ❖ Duyusal davranışları öğrenmede etkin katılım, devinişsel davranışları öğrenmede de tekrar gereklidir.

2.4.5.2.Eğitici Drama

Eğitici drama tekniği, eğitim öğretim alanında kullanılan bütün yöntem ve tekniklerden yararlanır. Sanat yoluyla yapmış olduğu eğitim faaliyetleriyle çocukların duygularını eğitir. Duyguları biçimlendirilmemiş bireyler çevrelerinde olup bitenlere karşı

duyarsızdır. Sanatsal duyguları eğitilmiş olan kişilerin iyilik ve güzellik anlayışları gelişir, daha kolay ve çabuk öğrenirler. Eğitici drama yönteminin kullanılması ile kişi kendini başkasının yerine koyar dolayısıyla empati yeteneği gelişir, eğitim sürecinde aktif rol almaya başlar, kendini rahatça ifade etmeyi öğrenir, yaratıcı olur, yaşamı çok yönlü olarak algılar, araştırma istek ve duygusu gelişir, bireyin öğrenme isteği artar (Karakaya, 2007: 105).

Eğitici drama, çocuğun psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitici dramanın amacının oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır. Başka bir deyişle, eğitici dramada amaç, anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir (Debre, 2008: 38).

Eğitici dramanın merkezinde deneyim vardır. Dramatik faaliyet bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracıdır. Eğitici drama uygulama alanına göre çeşitli hedefler içermektedir. Genel olarak eğitici dramada şu hedeflerden söz edilebilir (Karadağ,2005,90; Sağlam, 1997:1-3).

- ❖ Hayal güçleri gelişmesini
- ❖ Öğrenilenlerin kalıcılığını,
- ❖ Kendini ifade edebilmeyi,
- ❖ Bireyin değişik yaşantıları tanımasını,
- ❖ Bireyin özgüven duygusunun gelişmesini,
- ❖ Bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- ❖ İşbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini,
- ❖ Kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesini,
- ❖ Çocukların dramatik etkinlikler sırasında duygularını dışa vurmalarını,

- ❖ Bağımsız düşünebilme ve kendilerini ifade edebilme becerisi kazanmalarını,
- ❖ Çocukların sosyal farkındalıkları ve işbirliği yapabilme becerilerinin gelişmesini,
- ❖ Bireyin farklı görüş açlarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini,
- ❖ Eğitim ve öğretimde aktif rol almayı, rahatlamayı, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar.

2.4.5.3. Psikodrama

Önceleri psikoterapi uygulamalarıyla sınırlı olan bu yöntem, günümüzde teşhis ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirmede ve bir eğitim aracı olarak da eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapishanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner, 1990:457). Drama psikodrama boyutuyla iyileştirici özellik taşır. İçerik kapalı çocukların arkadaşlarıyla kaynaştığı ve oyuna katıldığı anlar keyifle yaşanır. Kendini ifade edebilen çocuk rahatlayarak çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurar. İleride ortaya çıkabilecek ruhsal bozuklukların çocuk yaşta önlenmesi bu yolla mümkündür (Morgül, 1995:12).

Psikodramanın amacı da bireyin spontanlığını, yaratıcılığını ve davranışın insanlarla karşılama yeteneklerini geliştirmektir. Aynı zamanda bireylerin söz, davranış ve düşüncelerinde tutarlı olmalarına yardımcı olmaktadır(Aral, ve dğr, 2000: 45).

Psikodrama kişilik, kişiler arası ilişki, çatışma ve duygu sorunlarının özel dramatik yöntemlerle keşfedildiği bir grup yöntemidir. İnsanların çoğu yaşamları boyunca bir şey söylüyor, başka bir şey düşünüyor, üçüncü bir şeyi hissediyor ve sonuçta bu üçüyle de ilişkisi olmayan bir şey yapıyor. Bunun sonucu insan ruhu hırpalanıyor, stres ve parçalanmaya geliyor. Psikodramanın amacı insanların söz düşünce ve davranışlarında tutarlı

olmalarına yardımcı olmaktır. Bir başka amacı da kendimize ve başkalarına karşı açık ve tutarlı olmayı kolaylaştırmaktır. Psikodramanın en önemli amaçlarından biri de bireylerde katarsis elde etme ve içgörü kazanmaları yoluyla psikolojik gelişimlerinin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir. Psikodramanın, bir terapi tekniği olarak uzman kişilerce, özellikle bu konuda eğitim almış psikologlar tarafından uygulanması gerekir(İnternet 1).

2.4.5.4. Sosyodrama

Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama ile toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları kastedilmektedir. Toplumsal sorunların yanında gruba yönelik ortak sorunlarda sosyodramaya konu olabilir. Drama etkinliklerinde de sosyal sorunların irdelendiği çalışmalar yer alır. Bunlar baslık parası, kızların erken yasta evlendirilmesi, otobüs durakalarında yaşanan sıraya girip girmeme kavgaları, sokak çocuklarının gerçeği gibi sosyal hayattan alınan konular olabileceği eğitimde cezanın yeri, kopya çekmenin dürüstlükle ilişkisi, arkadaşlık ilişkilerinde güven gibi gruba ya da okula ilişkin konularda olabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta sosyodramayı kullanan dramanın daha geniş bir kavram olması; iletişim, etkileşim, duyu, güven, uyum çalışmalarından rahatlama egzersizlerine kadar kapsamlı bir süreci içermesidir (Bozdagan,2003,79).

2.4.6. Dramanın Yararları

Bireylerin, hayat içerisindeki problemleri çözebilme becerileri, toplum içerisinde kurallara uyarak yaşayabilme yetileri ve kendilerini doğru bir şekilde anlatabilme özellikleri, aldıkları eğitimi yansıtır. İşte bu noktada, eğitimde drama akla gelmektedir. Bir karakter eğitimi de denilebilecek olan eğitimde drama, bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden, yaşama ait rolleri, yeri gelince oynayabilmek ve bu yolla yaşamı tanımak anlamına gelir.

Dramada bireylerin, yaşayarak, hareket ederek, etkinliklere bizzat katılarak, çevrelerindeki canlı ya da cansız varlıklarla etkileşim içerisinde bulunarak, bir grup içerisinde bulunarak, etkinliklerin sonucunda tartışarak, keşfederek, duyarlarını kullanarak, hissederek, iş birliği içerisinde bulunarak öğrenmeleri söz konusudur (Güney, 2009: 73).

Her yaş düzeyi için birincil gereksinim olan bazı temel değerler, drama çalışmaları ile kazandırılabilir. Bu temel değerleri ana başlıklar halinde şöyle sıralayabiliriz (Sözer, 2006: 45-48):

- ❖ Kişisel Gelişim
- ❖ Ahlaki Gelişim
- ❖ Problem Çözme
- ❖ Duygusal Gelişim
- ❖ Rahatlık Sağlama
- ❖ İşbirliği Yapabilme
- ❖ Eleştirel Düşünebilme
- ❖ Bağımsız Düşünebilme
- ❖ Dil Gelişimi ve İletişim
- ❖ Sosyal Duyarlık Yaratma
- ❖ Olumlu Benlik Kazanımı
- ❖ Empati Yeteneği Kazanma
- ❖ Öğrenmede Başarı Sağlama
- ❖ Sanatsal Değerlerin Verilmesi
- ❖ Demokratik Bir Tutum Kazanma
- ❖ Yaratıcılık ve Hayal Gücü Geliştirme

Öğrenciler drama da rolleri paylaşırken, olayın gidişatını belirlerken, sonucun nasıl olacağına karar verirken hep bir işbirliği içindedirler ve tüm süreci birlikte oluştururlar. Grubun bir şeyi birlikte yapabilmesi iyi bir dersi öğrenmek gibidir. Çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynamanın hazzını alan katılımcılarda işbirliği duygusu gelişir (Adıgüzel, 1993:160).

Drama, çocukların dünyayı daha iyi tanımaları için etkili bir araçtır. Oyunlar ve doğaçlamalar sırasında çeşitli problem durumlara çözümler aranır ve öğrenciler kendi aralarında tartışıp, fikir alışverişi yaparak daha iyiyi yakalamaya çalışırlar. Böylece drama çocuğun ileriki yaşamında karşılaşılabileceği engelleri daha az zararla atlatmasını sağlayarak, onu topluma kazandırır ve kendi ayakları üzerinde durmasını sağlar (Akın, 1993:8).

Drama yönteminin, öğrencilerin dil gelişimi ve kullanımı üzerinde önemli etkileri vardır. Bu yolla öğrenciler, dili sınıfta kullandıklarından daha geniş sosyal olaylarda bir araç olarak kullanma alışkanlığı kazanabilir, böylece ikna etmek, iddia etmek ve yatıştırmak gibi dilin çok önemli bazı amaçlarını gerçekleştirebilirler. Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun uygar bir insan olarak toplumsal yaşamını etkilemeli ve onu toplumsal olayları inceleyebilecek bir olgunluğa getirmelidir. Bunlar olmadıktan sonra çocuk bütün kitapları ezberlemiş olsa da değeri yoktur (Binbaşıoğlu, 1986:35, Akt: Özen ve dğr, 2008:161).

Diğer taraftan, rol yaparak ders işlemenin ayrıca, öğrencilerin grupla diyaloglarını geliştirmeye yardım ettiği bilinmektedir. Böylece öğrenciler, içinde yaşadıkları sosyal çevreden başlamak üzere diğer insanları ve giderek toplulukları tarihi ve coğrafi yönden daha kolay anlayabilir, hayal güçlerini geliştirebilirler (Küçükahmet, 2001:69).

Dramanın katılan çocuklar üzerinde rahatlatıcı özelliği vardır. Katılanlar, drama süreci içinde ve bu sürecin sonunda kendilerini daha iyi hissettiklerini, olumlu değişiklikler yaşadıklarını ve yaratılan ortak yaşantı ve ürünlerden mutluluk duyduklarını belirtmektedirler (Okvuran, 1993: 15).

Sınıfta drama yapılırken çocuklar izleyerek öğreniyor olsalar bile genellikle seyirci konumunda değildirler. Sınıfta çocuk sadece oyuncu olarak tek bir konumda değildir. Aynı zamanda hem oyuncu hem de seyircidir. İşte dramayı karışık insan davranışlarını öğrenmede yararlı bir yöntem yapan bu deneyim zenginliğinin sağlanmasıdır. Hem rol yaparken hem de rol yapan arkadaşlarını izlerken öğrenciler olaylara çok boyutlu yaklaşmayı öğrenirler. Ayrıca doğaçlamaya hazırlık sırasında işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirirler, başkalarının görüş ve önerilerine saygılı olmayı öğrenirler; bu yönüyle drama ile başlı başına bir davranış eğitimi gerçekleşir (Karadağ, 2005:121).

İletişim ve duyguların hat safhada olduğu drama süreçlerinde çocuklar birbirlerinden olumlu yönde etkilenecekler, biri konuşurken onu dinlemeyi ve birbirlerinin düşüncelerine saygıyla yaklaşmayı öğreneceklerdir. Bu da demokratik bir kişilik oluşumunu ve eşitlik kavramının yerleşmesini sağlayacaktır. Drama çalışmaları sırasında çocuk kendini bir başkasının yerine koyarak özdeşim kurar. Böylece çocuğun empati kurma becerisi gelişir ve çevresindeki diğer birey ve olayları anlaması kolaylaşır. Drama çocukların çatışmalarla olumlu biçimde baş etmesine olanak sağlar. Yapılan etkinlikler sırasında duygular da yansıtıldığından çocuğun duygusal gelişimini olumlu yönde etkiler ve gelişmesine katkıda bulunur. Tüm bunlar geleneksel öğretim yöntemleriyle değil de eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılmasıyla gerçekleşebilir. Drama tüm bu yararları sağlaması bakımından eğitimin her aşamasında kullanılacak önemli ve etkili bir öğretim yöntemidir (Sözer, 2006: 45-48).

2.4.7. Dramanın Sınırlı Yönleri

Dramatizasyon, teknik isteyen bir faaliyettir. Bu yüzden rastgele, ön bilgiye sahip olunmadan derslerde kullanılması fayda yerine zarar getirebilir. Drama çalışması sırasında, bazı çocuklar hep en iyi arkadaşlarının yanında durmak veya oturmak isterler. Bu da gruplaşmaya yol açabilir. Dolayısıyla popüler olmayan çocuklar devamlı yalnız kalabilirler. Oysa drama sırasında gruptaki tüm çocukların birbirleriyle kaynaşması beklenmelidir. Drama çalışmalarında yetenekli, dışa dönük, müteşebbis öğrenciler ön plana çıkabilir; utangaç, sessiz, sosyal zenginliği olmayan öğrencilerin dramaya katılımında sorunlar yaşayabilir. Aşırı hareketli, dikkatini toplama sorunu olan çocuklar etkinliği sekteye uğratabilir, grubun dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Aşırı hareketli çocuğun öğretmenin yakınında tutulmasında yarar vardır. Etkinlik sonundaki tartışma bölümünde herhangi bir çocuk yanıt vermesi yada konuşması için zorlanmamalıdır. Ancak konuşmaya özendirilebilir, davet edilebilir. Eğitim amaçlı diyaloglarda yalnızca açık uçlu sorular sormak yeterli olmayabilir. Bazen yönlendirici sorular da gerekebilir (Debre, 2008: 66-67).

Karadağ(2005:122) dramanın sınırlı yönleri şöyle sıralamaktadır:

- ❖ Drama küçük gruplar gerektirir.
- ❖ Sınıfın tamamı görevlendirilemez.
- ❖ Katılan her öğrencinin biraz yaratıcılığını gerektirir.
- ❖ Drama çalışması yetenekli öğrencilerin tekeli durumuna düşebilir.
- ❖ Öğrencilerle ya da dersle ilgi kurulamazsa yöntem ise yaramaz hale gelebilir.
- ❖ Bazı öğrenciler drama karakterlerini veya olayları anlama güçlüğü çekebilirler.
- ❖ Amaçları açıkça belirtilmezse yalnızca bizzat faaliyete katılanlar için yararlı olur.
- ❖ Çekingenlik ve konuşma problemi gibi beceri eksiklikleri olan öğrenciler için iyi bir yöntem olmayabilir.

- ❖ Öğrenciler rolleri oynarken sık sık aşırıya kaçabilirler. Bu durum sınıf atmosferini bozacağı gibi öğrenmeyi de güçleştirir.

Her yöntemi istediğimiz kadar ve istediğimiz şekli ile uygulamak çok zordur veya imkansızdır. Eğitim ve öğretimde metotlar uygulanırken zorluklar yalanabilir. Bu durum o metodun etkili ve verimli olmasını engelleyebilir. Mesela öğrencilerin rollerini iyi canlandıramamaları ve bu sebeple rollerin çoğunun öğrencilerin tekelinde kalması (Yazgan, 2000:100) drama adına olumsuz bir durum oluşturacaktır. Bu olumsuzluk da derste istenen verimin alınmasını engelleyecektir.

2.4.8.Dramanın İlkeleri

İnsan ilişkilerinin tümünde var olan dramanın özünde doğallık ve oyun vardır. dramanın temelinde doğaçlama olduğu için her ne kadar içten gelen bir durum olsa da belli ilkeleride içinde barındırmaktadır. Bu ilkeleri aşağıda maddeler halinde verilmmiştir (Bozdoğan, 2003: 31; Gönen ve Dalkılıç, 1999: 74).

- ❖ Drama sonuca değil sürece yöneliktir.
- ❖ Dramanın özünde doğaçlama bulunur.
- ❖ Dramada insana ve bireysel farklılıklara saygı esastır.
- ❖ Drama gruba yöneliktir ve grup dinamiklerinden hareket eder.
- ❖ Drama isteyen herkese açık olan, hayat boyu yararlanılabilecek bir alandır. Katılımda gönüllülük esastır.
- ❖ Her birey belirli bir yaratıcılık potansiyeli ile doğar. Uygun ortam ve koşullarda bu potansiyel açığa çıkarılarak geliştirilebilir.

- ❖ Drama da grup üyelerinin kendilerine, birbirlerine ve lidere güveni esastır. Grup içinde güvenin geliştirilmesinden lider sorumludur.
- ❖ Eğitimde drama etkinliğinde ödül veya ceza yoluna başvurulmaz. Sözel takdir aralıklı pekiştireç olarak veriler.
- ❖ Eğitimde drama çalışmaları asla bir oyuncu eğitimi olarak düşünülmez. Dolayısıyla bu çalışmalar, seyirciye oynanan bir temsil olarak hazırlanmaz. Dramanın oyuncularını aynı zamanda izleyicileridir. Bu çalışmalarda izleyici bulundurulmaz. Bu çalışmalar, sınıfta, holde, bahçede, kütüphanede, yemekhanede uygulanabilir. Çalışmalar sırasında özel bir mekâna ya da aksesuara ihtiyaç yoktur.
- ❖ Eğitimde drama çalışmalarında öğrencilerin ne söylediği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır. Drama bir analiz yöntemi değil bir sentez yöntemidir. Öğrencinin bütün özgürlüğü de program amacı içinde bir özgürlüktür, ondan daha fazlası istenmez.

Drama etkinlikleri sırasında öğrenci sürece hakim olmalıdır. Ezbercilikten çok kavrayarak, hazıra konmaktan öte keşfederek öğrenmelerine fırsat verilir. Etkinlikler seçilirken çeşitlilik esas alınmalı, planlama öğrencilerle birlikte yapılmalıdır. Dramada puanla, ödülle veya ceza ile değerlendirme yapılamaz. Etkinliklerde hiçbir varlık göstermeyen öğrenciler bile oynamaya cesaret etmelerinden dolayı övülmelidir. Özellikle yedi yaşından önce aktörler gibi seyirciler önünde oynanan tiyatro benzeri oyunlardan uzak durulmalıdır. Çünkü bu tür etkinlikler bir yandan yaratıcılığı düşürürken diğer taraftan olası bir başarısızlık çocukta onarılmaz etkiler bırakabilmektedir (Altıkulaç, 2008:31-32).

Drama insanın insan ile giriştiği her tür etkileşimde vardır. Dramanın özünde de “oyun” kavramı bulunur. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşandığı gibi, drama

çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşırlar (San, 1996:149). Ancak drama doğaçlama şeklinde olduğu için seyircilere sergilenmez. Grupta oyuna katılmayan ya da bir görevi olmayan üyeler izleyici değil, gözlemcidirler. Bu özelliği ile drama, tiyatrodan ayrılır (Adıgüzel, 1993:156).

2.4.9.Dramanın Hedefleri

Eğitimde dramanın önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları vardır. Çocukların, ergenlerin ve gençlerin gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılan drama çalışmalarının genel amacı; “Her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektir (Adıgüzel, 2001:15).

Dramanın eğitsel hedefleri aşağıdaki gibi sıralanabilir: (Nixon, 1988: 11; O’Neill,1990:201; Ömeroğlu 1990:41; Üstündağ 1994:24; Fleming, 1995:95, Aktaran: Çalışkan ve Karadağ,2005:107).

- ❖ Kendini tanıma,
- ❖ Eleştirel düşünme yeteneği,
- ❖ Yaratıcılık ve estetik gelişim,
- ❖ Geliştirilen iletişim hüneleri,
- ❖ Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği,
- ❖ Farklı olay ve olgularla ilgili deneyim kazanma,
- ❖ Soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma,
- ❖ Kendine güven duyma ve karar verme becerisi kazanma,
- ❖ Moral ve manevi değerlerin gelişmesine olanak sağlama,
- ❖ İmgeleme gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme,

- ❖ İçinde yaşanan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama
- ❖ Başkalarını anlama ve hissetme becerilerini geliştirme (empati kurma)
- ❖ Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma,
- ❖ Problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla inceleme,
- ❖ Hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme,
- ❖ Kazanılan, değiştirilen yada düzeltilen davranışlar hakkında bireye bilgi verme,
- ❖ Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama, olarak sıralanabilir

Yukarıda sayılan amaçlar eğitim sistemimizin amaçlarıyla da örtüşmektedir. MEB Talim Terbiye Kurulu'nun Eylül 1998 tarihli Tebliğler Dergisi'nde ise Drama Programının amaçları;

- ❖ Çocuğun yaratıcılığını geliştirmek
- ❖ Çocuğun oynayarak kendisini keşfetmesini sağlamak
- ❖ İletişim becerilerini geliştirerek insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen özgür düşünceli, hoşgörülü, saygılı ve demokratik kişilik özelliklerine sahip bireyler yetiştirmek şeklinde sıralanmıştır.

Dramanın eğitimde kullanılmasının temel amacı eğlendirerek öğretmektir. Bu ise eğitimin “bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda toplumsallaşmasını hedefleyen” en temel amacıyla birebir örtüşür. Buna göre eğitici dramanın ana amacı, eğitim ortamında değişik konuları öğretmektir. Çocukların ve ergenlerin ilgilerini genişletmek, gerçekliğe imgeleme aracılığıyla bakabilmeleri ve ulaşabilmelerini, onların oynamaktan çok anlamalarını sağlamak bu amacın içinde yer alır. Özetle drama, kişinin kendi bedenine, duygularına, düşüncelerine ve çevresinde olup bitene karşı bilinçli olmasını amaçlar (Adıgüzel, 2001: 16).

2.4.10.Drama Uygulamasında Göz Önünde Bulundurulması Gereken Koşullar

Drama çalışmaları bir grup etkinliği olduğu için planlanması ve uygulanması dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Drama sürecinin başarılı olabilmesi iyi planlanmasına bağlıdır. Lider çalışma öncesi dramanın amaçlarını, içeriğini, yöntemlerini, değerlendirmesini belirlemiş, kullanacağı malzemeyi hazırlamış, çalışma ortamını düzenlemiş olmalıdır(Sözer,2006 :53).

İlköğretim çağındaki çocuklar, bu yaşlarda çok daha başkalık, farklılık (heterojen) gösterirler. Bu nedenle dramatisasyon çalışmaları yapılırken öğretmenin göz önünde tutması gereken esaslar şöyle sıralanabilir(Göncüoğlu,2010:116).

- ❖ Öğretmen yol gösterici ve gözetleyici olma özelliğini korumalıdır.
- ❖ Öğrenci pasif (edilgen) dinleyici durumundan kurtulmalı, duyu organları ve bedeniyle ilgili bir hareketlilik içinde olmalıdır.
- ❖ Dramatisasyonun eğitim-öğretim katkısı yanında öğrencilerin dinlemelerine ve eğlenmelerine de katkı sağlaması gerekir.
- ❖ Bu tür etkinliklerde yalnızca çalışkan ya da seçkin öğrencilerle değil, konumu bu tür etkinliklere uygun öğrencilerle de çalışılmalıdır.
- ❖ Bu tür etkinliklerde amaç, çocukların hayal güçlerinin ve yorumlama yeteneklerinin özgürce gelişmesi için, öğretmen ikinci planda kalmayı bilmelidir.
- ❖ Canlandırılacak konular görsel bir yöntemle ele alınmalı, gereksiz masraf ve yükten kaçınılmalı, eldeki olanaklardan en ekonomik şekilde yararlanılması bilinmelidir.
- ❖ Drama edilecek olay, durum ve metinleri seçerken öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen sınıfa gelmeden önce yapacağı etkinlikleri iyice düşünmeli, gözden geçirmelidir.

Önder'e göre (2000 :97) dramanın ne kadar zaman alabileceği önceden düşünölmeli ve planlanmalıdır. Dramaya her öğrencinin katılması sağlanmalıdır. Sınıf mevcudunun fazla olması dramaya tüm öğrencilerin katılımını zorlaştıracaktır. Sınıf çok kalabalık ve alan dar ise, öğrenciler gruplara ayrılabilir. Bunun için grubun özellikleri göz önüne alınarak gruptaki çocuk sayısına karar verilmelidir. Drama da sonuç değil süreç önemli olduğundan kazanmak veya kaybetmek söz konusu değildir. Ayrıca katılımcılar, seyirciler için değil kendileri için oynarlar. Bu yüzden drama da yapılanların mükemmel olması gerekmez. Öğrenciye rolünü oynarken başarısız olma gerginliği yaşıtılmamalı, değerlendirmeler sırasında katılanların birbirini başarılı ya da başarısız olarak değil insan olarak görmeleri amaçlanmalıdır. Bu nedenle başarılı olanlar "aferin, ne güzel oynadın" diye ödüllendirilmez, başarısız gibi görünenler eleştirilmez. Çocukların saldırganlık ve etkinliği bozucu davranışları hariç, sözlü ve sözsüz olarak yaptıkları tüm davranışlar kabul görmelidir. Önemli olan çocuğun içinden geldiği gibi katılmasıdır (Akt: Sözer,2006:52).

1998'de yayınlanan tebliğler dergisinin 1082 sayılı yazısında drama yönteminin uygulanmasında göz önünde tutulması gereken faktörler aşığıdaki gibi sıralanmıştır (Akt: Debre, 2008: 69-70).

- ❖ Özgür öğretmeyi tercih etmelidir.
- ❖ Araştırma ve denemeye fırsat verilmelidir.
- ❖ Eleştirici olunmalı ancak kısıtlayıcı olmamalıdır.
- ❖ Tüm yeteneklerini kullanmalarına zemin hazırlamalıdır.
- ❖ Öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarına olanak sağlamalıdır.
- ❖ Öğrencilerin sorularını sabırla cevaplamalıdır, ancak onlara yanıt bulma yollarını öğretmemelidir.

- ❖ Öğrencilerin yapabileceklerini onların yerine yapmamalı, deneyerek öğrenmelerine fırsat vermelidir.
- ❖ Öğretmen gözlemi, etkinlikler dışında değil kendisi de etkinliklere katılarak yapmayı tercih etmelidir.
- ❖ Öğretmen, iyi bir gözlemci olmalı, bilimsel yaklaşımla öğrencilerin temel kişilik özelliklerini analiz etmelidir.
- ❖ Öğrencinin çözebileceği problemlerle karşılaşmasına ve bunları araştırarak çözüm bulmasına olanak vermelidir.
- ❖ Öğrenciye olumlu yaklaşabilmeli, her çocuğa eşit davranılması gerektiği görüşünü uygulamalarda da göstermelidir.
- ❖ Sınıfta ne olup bittiğini bilimsel bir yaklaşımla analiz etmeli, görsel olarak yakaladığı noktaları öğrencilere açıklamalıdır.
- ❖ Hikayedeki karakterler hakkında yapılan tartışmalar sırasında liderlik duygularının ortaya çıkarılması için rehberlik etmelidir.
- ❖ Çocuklar bazı karakterlerle daha kolay özdeşim kurarlar, bunlar olay sırasında seçilir. Bu karakterler yoluyla çocuk, kuvvetli duygularının ortaya çıkarma fırsatı bulacaktır.

Kısaca belirtmek gerekirse drama yöntemi uygulamalarında her şeyden önce öğretmenin dramayla ilgili eğitim almış ve uygulama denemeleri yapmış olması gerekmektedir. Kendisi bu yönetime hakim olmayan bir öğretmenin öğrencilere liderlik yapması söz konusu olamaz. Öğrencilerin; zeka, konuyla ilgili ön bilgi, motivasyon ve kaygı durumlarını dikkate almalı, bu yöntemin öğrenciyi merkeze alan bir yöntem olduğunu unutmamalıdır.

2.4.11. Drama Süreci

Eğitim öğretimin amacına ulaşması için aracı olan, bütün yöntemlerde olduğu gibi, dramanın da bu amaca hizmet etmesi için belli bir planla, bir süreci takip etmesi gerekmektedir. Drama birbirini tamamlayan 5 aşamadan oluşmaktadır. Sırasıyla açıklamaya çalışacağımız bu aşamalar şunlardır:

1. Hazırlık Aşaması
2. Isınma Aşaması
3. Canlandırma Aşaması
4. Rahatlama Aşaması
5. Değerlendirme Aşaması

2.4.11.1.Hazırlık Aşaması

Drama sürecinin ilk aşaması hazırlık kısmıdır. Bütün yöntemlerde olduğu gibi drama yönteminde de ön hazırlık gerekmektedir. Drama lideri kendisini ve öğrencileri bu çalışmaya hazırlaması gerekmektedir.

Drama etkinliklerinin uygulanması için yapılacak etkinlik çalışmasının önceden iyi planlanması gerekmektedir. Plan hazırlanırken de, çocuklara bu çalışmayla ne öğretilmek istendiği, öğrenmenin en iyi hangi ortamda gerçekleştirileceği, drama da hangi rollerde hangi çocukların olabileceği, drama liderinin yani öğretmenin dışarıdan mı yönlendireceği yoksa çalışmaya mı katılacağı, dramada ki rollerin hangi bakış açısından ele alınacağı, dikkatin nasıl çekileceği, konsantrasyonun nasıl sağlanacağı belirlenmelidir (Güney, 2009: 48)

Her drama etkinliğinin belirli bir yapısı ve düzeyi vardır. Doğaçlama türü de dahil olmak üzere dramada belirlenen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yer ve oynanacak roller bulunur. Başlangıç için bu yolları gösteren bir plan yapılması gerekir. Hazırlanan planın iyi yapılıp yapılmadığına bakmak için aşağıdaki kontrol listesi kullanılabilir (Güneysu, 1991: 85).

Tema Seçme: Çocuklara drama yoluyla ne öğretilmek isteniyorsa onun içeriğinin belirlenmesi gerekir. Örneğin; çalışma alışkanlığı, alışveriş yapma, problem çözme gibi...

Çalışma Alanını Düzenleme: Öğrenilecek içeriğin özelliğine göre çalışma alanı düzenlenir. Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşecekse ortam bu özellikler yönünden hazırlanır. Gerekli araçlar sağlanır.

Öğrenci İçin Rol Belirleme: Çocuklara verilecek roller belirlenir. Roller belirlenirken çocukların görüşlerine de bakılmalıdır. Çocuklar deneyim kazandıkça değişik roller seçebilirler.

Lider için Rol Belirleme: Öğretmen dramayı dışarıda kalarak mı yoksa rol alarak dramanın içinden mi yöneteceğine karar verir.

Çerçeve Belirleme: Dramadaki rollerin çerçevesi belirlenerek konu sınırlanır.

Problem Belirleme: Problem durum belirlenir.

Eylem Seçme: Çocukların drama sürecinde genel olarak ne yapacakları belirlenir.

Girişin Belirlenmesi: Dramaya nasıl giriş yapılacağına karar verilir. Öğretmen belli bir davranışıyla ya da sözüyle dramaya başlayabileceği gibi herhangi bir aracı drama ortama getirerek de başlayabilir.

Okul öncesi dönemde, çocukların kendi etkinliklerine, kendilerinin karar vermesine olanak tanınmasını savunan yaklaşımdan hareketle, drama etkinliğine katılımın da çocuğun

kararına bırakılması uygundur. Zaman içerisinde, diğer çocukların hareketlerini, keyif aldıklarını izledikçe başlangıçta katılmayanların da kendilerinden katıldıkları görülecektir. Neyi, nasıl canlandıracaklarına çocukların karar vermesi, onları drama etkinliklerine daha çok güdüleyebilir. Ayrıca, eğitim malzemesini, yapacağı etkinliği kendi seçmesi durumunda, çocuğun yaratıcılığı gelişebilir. Bu anlamda drama öğretmeni, otoriter değil demokratik bir lider olmak durumundadır. Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç gereç ve aksesuarlar kullanılabilir. Kartondan maskeler, kartona çizilmiş basit figürler, bez bebekler, kuklalar gibi (Önder, 1999: 96-162).

Demirel'e(1998:115) göre öğretimi planlama, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencileri için ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, sonuçların nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır (Akt: Altıkulaç, 2008:47). Öğretim planı yapılırken ünite ve kazanımlar temel alınmalıdır. Drama lideri, ilk önce hangi konu üzerinde drama etkinlikleri hazırlayacağına karar vermelidir. Ders konusu drama tekniğine ne kadar uygun olursa, etkinliğin kalitesi ve öğrenciler üzerindeki etkisi o kadar çok olur (Altıkulaç, 2008:47).

2.4.11.2. Isınma Aşaması

Isınma, bedenin ve duyuların harekete geçirilmesidir. Bireyin, kendisiyle iletişim kurduğu, kaslarını, organlarını, bedenini ritmik hareket ettirebilme ve kendini bedensel olarak keşfetme aşamasıdır. İşitme, dokunma, koklama ve görme duyuları özel olarak çalıştırılır (Morgül, 2004:21).

Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum gibi özellikleri katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Sözü edilen alıştırmalarla bireyin bedensel ve ruhsal olarak ısınması ile konuya olan ilgisinin sağlanması amaçlanır. Tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve gözlem yetisini geliştirmeyle, bedenini, beynini duyumsamayla sürdürülen çalışmalar bu aşamada yer alır. Isınma çalışmaları (San, 1992:121-122):

1. Pisişik ve bedensel açıdan kendini tanıma
2. Pisişik ve bedensel açıdan karşısındakini tanıma
3. Karşılıklı iletişim kurma ve giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme
4. Grup dinamiğini oluşturma
5. Sözellendirme ve etkileşim çalışmaları, öykü, anı anlatma
6. Diğer bir aşamaya geçme, biçiminde süregelir.

Drama lideri amacını seçip içeriği hazırladıktan sonra, gerekli organizasyonu sağlayıp, grubu ile kısa bir ön çalışma yapar. Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik etkinliklere yer verilir. Bu aşamada çocuk, yaşayacağı yeni yaşantılar için hazırlıklı ve istekli hâle gelir. Isınma çalışmaları; güven duyma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme bedenini ve beynini duyumsama gibi amaçları kapsar (Yıldırım, 2008: 48).

Isınma çalışmaları, bir spor müsabakasından önce yapılan antrenman çalışmalarına benzer. Öğretmen, bu aşamada çocuklara müzik ya da ritm eşliğinde yürüme, koşma, zıplama,

itme, çekme, sürünme vb. hareketleri yaptırabilir. Diğer taraftan duyguları harekete geçirecek örnek olay incelemesi, pantomin, taklit, küçük skeçler veya doğaçlamalar yaptırılabilir (Altıkulaç, 2008:44).

2.4.11.3. Canlandırma Aşaması

Değişik türde rol oynama, doğaçlama, pandomim gibi tekniklerin kullanıldığı canlandırma aşaması; yaşamdaki anların yeniden kurgulanarak canlandırılması şeklinde ifade edilebilir. Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olabileceği gibi, küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir (Boran, 2010: 7).

Drama yönteminin oyun aşaması öğrencilerin kendilerine verilen bir rolü, kendi yorumları ile belirli kurallara sadık kalarak oynamaları esasına veya çeşitli gösterim yöntemlerine dayanır. Bu sayede öğrenciler, başka bir kişiliğin arkasında kendi duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edilebilirler. Oyun aşamasında seçilen etkinlikte rol alacak öğrenciler seçilir. Bu esnada öncelikler bütün sınıfın oyuna katılmasına gayret edilir, sınıf mevcudunun fazla olması durumunda istekli olan öğrencilere öncelik verilmesine özen gösterilmelidir. Oyuncular seçildikten sonra rol alan öğrencilerin rollerini düşünmeleri için gerekli süre verilerek oyun aşamasına geçilir. Drama sürecinin “oyun” aşamasının uygulanmasında ulaşılması hedeflenen amaca yönelik kullanılan birçok teknik vardır bu teknikler şöyle sıralanabilir (Karadağ, 2005: 138):

- ❖ Kukla
- ❖ Doğaçlama
- ❖ Hayal oyun
- ❖ Rol oynama

- ❖ Parmak oyunu
- ❖ Rol değiştirme
- ❖ Pandomin (Mim)
- ❖ Zihinde canlandırma
- ❖ Öykü/Olay canlandırma
- ❖ Öykünme (Taklidi oyun)

Canlandırılacak içerik çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı, sürecin nasıl sonuçlanacağının da önceden belirlenemediği, bilinmediği bir aşamadır ve drama çalışmalarında tekniklerin kullanıldığı ve bir ürünün, bir oluşumunun ortaya çıktığı aşamadır. Dramada ki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olacağı gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Drama sürecindeki tüm dramatik anlar, yaşantılar bu aşamada oluşur ve değerlendirilir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ya da seyirlik bir oyun çıkacaksa yine bu aşamada biçimlenir. Katılımcıların kurgusal dünyalar oluşturmaları, öyleymiş gibi yapma durumları, tekrarlandığında aynı hazzı yeniden yaşama olasılığının az olduğu aşama da bu aşamadır. Hatta gerekli durumlarda (kısa süreli yaşantılar ya da ilerlemiş gruplar için) drama süreçlerinde birinci ve üçüncü aşama olmadan da (özellikle dramanın bir yöntem olarak kullanılması durumunda) bağımsız olarak kullanılabilir (Oruç ve Altın:134).

Öğrencilerin, dramatik etkinliklerde bireysel deneyimlerini, gözlemlerini ve hayal güçlerini bir arada kullanabilmeleri oynama aşamasında gerçekleştirilmiş olur. Ayrıca öğrencilerin dramatik etkinliği içeriği ve konusunu kendilerinin oluşturmaları, etkinliği

tamamlayan sahne ve aksesuar kendilerinin yapabilmeleri de mümkündür (Gönen ve Dalkılıç, 1999: 69).

Oynama süresince öğretmenin oyuna gerekmedikçe müdahalede bulunmaması gerekmektedir. Öğrencilerin kendi doğal ortamlarındaki oyunu ve bağımsız hareket edebilmeleri önemlidir (Debre,2008: 53).

2.4.11.4. Rahatlama Aşaması

Drama çalışmaları sonunda öğrencilerin zihinsel ve bedensel yönden rahatlamlarını sağlamak amacıyla yapılır. Çünkü öğrenciler, etkinlik boyunca zihinsel ve fiziksel olarak yorulmuşlardır ve dinlenmeye ihtiyaçları vardır. İşte bunu sağlayan rahatlama aşamasıdır. Ancak öğrenciler rahatlama etkinliklerinde zorlanmamalıdır ki her öğrenci kendini istediği şekilde dinlendirebilsin (Güney, 2009: 51).

Bu aşamada, oluşan bu enerjiyi boşaltmak, çocuğu rahatlatmak ve uygulamanın bittiğini hissettirmek amaçlanır. Rahatlama çalışması yapılmadan uygulama bitirilirse öğrenci bu enerjiyi başka şekilde boşaltabilir ve bu da bazen yıkıcı sonuçlar doğmasına neden olabilir. Bu yüzden her drama çalışmasının ardından mutlaka rahatlama çalışmasının yapılmasında yarar vardır. Hem fiziksel, hem de zihinsel rahatlamayı kolaylaştırmak için ortamda sakin bir müzik eşliğinde sözel yönergeler kullanılabilir (Sözer, 2006: 67).

Rahatlama, oluşumlar sonunda yapılan bilişsel/fiziksel rahatlama söz konusudur. Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce çocukların mutlu ve memnun olup olmadıklarından emin olmak gereklidir. Çünkü etkinlik esnasında kendini yeterince ortaya koyamamış ve başarısız olduğunu düşünen çocuk rahatlayamaz. Bu nedenle drama liderinin

hem etkinliğe ısınabilen hem de pasif kalanlar için yeterince eğlenceli bir rahatlama çalışması seçmesi lazımdır (Altıkulaç,2008:45).

Rahatlama çalışması için seçilen oda, gürültüden uzak, kimsenin rahatsız edemeyeceği bir oda olmalıdır. Eğer bir çalışma odasında ya da sınıfta yere yatmak mümkün değilse çocuklar sandalyeler üzerinde oturarak yönergeleri uygularlar (Önder, 1999:206).

Aşağıda bir rahatlama metni örneği verilmiştir:

“Yere sırtüstü uzan ve gözlerini yum. Şimdi çimenlerin üzerinde uzandığımı düşün. Yavaş yavaş yağmur yağıyor... Küçük yağmur taneleri alnına düşüyor... Çenenin üzerine, burnuna, ağzına, ellerine, kollarına, yağmur damlaları düşüyor. Göğsüne, karnına, bacaklarının üzerine, ayaklarına hafif hafif yağmur yağıyor... Bedenin rahatladığını ve hafiflediğini hisset” (Önder, 1999:206).

2.4.11.5. Değerlendirme Aşaması

Dramada değerlendirme; çalışma öncesi, çalışma anı ve çalışma sonunda yapılabilir. Drama çalışmalarının her birinin ya da birkaçının ardından tartışmanın açılması, eleştiri-özeleştiri, soru-cevap etkileşiminin başlaması, değerlendirmenin somut başlangıcı olarak kabul edilebilir. Dramada değerlendirme, öğretmenin ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri biçimindedir. Bu değerlendirmede yüksek veya alçak puan alma gibi dramanın amaçlarıyla ters düşen rekabet unsuru ortaya çıkmaz (Adıgüzel, 1993:175-176).

Eğitimde drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi baz alır. Amaç çocukları öğrenme süresi boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır.

Küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda, değerlendirme kısmı için ayrılan süre çok iyi ayarlanmalıdır. Çünkü, çocukların yaşı yükseldikçe, dikkat süresi ve soyut düşünme yeteneği arttığından bu gruplarla tartışmak daha anlamlıdır (Debre, 2008:55)

Öğrenciler drama etkinliği ile işlenen içeriğe uygun olarak hazırlanmış ölçme araçlarıyla bilişsel olarak değerlendirilebileceği gibi, çalışmalar hakkında kendisi ve çevresine yönelik her türlü duygu ve düşüncelerini yazılı olarak değerlendiren formlar, ilgi ve tutum ölçekleriyle de değerlendirilebilirler. Ancak uygulanan bu formların notla bir başarı ölçmeye yönelik olmamasına dikkat edilmelidir (Kayhan, 2004:31).

Drama çalışmalarında yaşananlardan yola çıkarak elde edilen sonuçlar, neler hissedildiği bu aşamada değerlendirilir. Doğaçlamalar sırasında kurulan yeni gerçeklik içinde hissedilenler, deneyimler ve bunun sonucunda katılımcıda ne gibi farkındalıklar oluştuğu sorgulanır, paylaşılır (Boran,2010:7).

Dranmanın aşamalarının her birinin yada bir kaçının ardından değerlendirme yapılabilmesi, drama çalışmalarının sonuçtan çok sürece değer verdiği göstergesidir. Drama aşamalarından geçen katılımcıların çeşitli davranış biçimlerini, düşüncelerini, yaşantılarını gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi davranışlarında bilinçli ve isteyerek yeni değişiklikler oluşturulabilmeleri bu değerlendirmenin önemli bir boyutu oluşturur. Değerlendirmenin niteliğini, dramanın amaçları ve onun doğrultusunda işlenen aşamalar belirler. Yapılan uygulamalar göstermiştir ki drama etkinlikleri yapıldıktan bir süre sonra sonuçları belirginleşmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde değerlendirme aşamasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, hisleri, duygu ve düşünceleri, neler öğrendiklerini kendi sözcükleriyle anlatmaları önerilmektedir (Altıkulaç, 2008: 46

2.4.12. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler

2.4.12.1. Rol oynama

Rol oynama yöntemi, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etmelerini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilir. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izler ve konunun ayrıntısına inerler. Rol yapma, eskiden beri öğretim amacıyla kullanılması önerilen tekniklerdendir. Rol yapmada birey, gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar. Ya da belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol oynama yönteminde ders konusu ile ilgili bir fikir, durum, sorun ya da olay, bir grup öğrenci tarafından yine bir grup öğrenci önünde dramatize edilir. Rol oynama sayesinde öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamaya çalışırlar (İnternet:4)

Rol oynama yöntemi, bir düşünce, durum, olay veya problemin, bir grubun tümü tarafından ya da gruptan seçilen belirli üyelerce dramatize edilmesine dayanan bir öğretim yöntemidir (Adıgüzel, 1993:219).

Bir oyunda rol oynamak oyundaki bir karakterin duygularını ve düşüncelerini canlandırmak demektir. Rol oynama sayesinde çocuklar başkalarının kimliğine girerek, onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı elde etmektedir. Rol oynama sadece, problem durumların çözümü değil, rol oynayanların insan davranışlarını değerlendirmeleri ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramlarına da yardımcı olmaktadır (Tezel,2003:139)

Psikodramada da başvurulan bir teknik olan rol oynama, kişinin, kendisinin olmayan rolü davranışlarla oynamasıdır. Ancak, psikodrama da amaç terapidir. Eğitici drama da ise asıl amaç ise, çeşitli rolleri oynayarak anlamak, öğrenmektir (Önder, 2000:38) Rol oynama yöntemiyle sadece öğrenme konusu problem durumlarının çözümü değil, rol oynayanların tüm sosyal, kültürel doğal davranışlarını anlamları ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramaları sağlanmış olur (Adıgüzel, 1993:116).

Aşağıda rol oynama tekniğinin faydaları ve eksik yönleri maddeler halinde verilmiştir(İnternet 4)

Rol oynamanın faydaları

- ❖ Zihinsel kapasiteyi geliştirir.
- ❖ Bilgi edinme ve öğrenme isteği artar.
- ❖ Hoşgörülü olma duygusunu geliştirir.
- ❖ Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir.
- ❖ Kişiliğın gelişmesine katkıda bulunur.
- ❖ Bedensel hareketleri daha uyumlu olur.
- ❖ İletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.
- ❖ Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- ❖ Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlar.
- ❖ İşbirliği içinde çalışma yeteneğini geliştirir.
- ❖ Çocuğun rahat hareket etmesine yardımcı olur.
- ❖ Çocuğun konuyu daha kolay öğrenmesini sağlar.
- ❖ Estetik ve sanatsal duyarlılığın artmasını sağlar.
- ❖ 4. Bağımsız düşünme ve karar vermeyi geliştirir.
- ❖ Duyguların farkına varılması ve ifade edilmesini sağlar.

- ❖ Öğretmenle çocuklar arasında daha olumlu etkileşim sağlar.
- ❖ Sınıfta yalnızlık hisseden çocuklar diğer çocuklarla kaynaşır.
- ❖ Sosyal farkındalığın artmasını ve problem çözme yeteneğinin gelişmesini sağlar.

Rol oynamanın eksik yönleri

- ❖ Fazla zaman gerektirebilir.
- ❖ Katılan her öğrencinin yaratıcılığını gerektirir.
- ❖ Küçük grup gerektirir, sınıfın tamamı görevlendirilemez.
- ❖ Yetenekli öğrenciler durumu tekelinde bulundurabilirler.
- ❖ Bazı öğrenciler karakterleri ya da olayları anlamakta güçlük çekebilirler.
- ❖ Amaçları açıkça belirtilmezse yalnızca bizzat faaliyete katılanlar için yararlı olur.
- ❖ Çekingenlik ya da konuşma problemleri gibi beceri eksiklikleri olan öğrenciler için iyi bir yöntem olmayabilir.
- ❖ Öğrenciler rolleri oynarken sık sık aşırıya kaçarlar. Bu durum sınıf atmosferini bozacağı gibi öğrenmeyi de olumsuz etkiler
- ❖ Sorun, dramaya katılan kişilerle yakından ilgili olmalıdır. Bazı konu alanlarında gerçekçi paralelliklerin gözlenmesi güçtür.
- ❖ Dramada tartışma sorun üzerinde odaklanmalıdır. Durumdaki dostane ilişkiler etkili bir biçimde oluşturulmadığında oyuncuların eleştirme eğilimi ortaya çıkabilir.
- ❖ Drama etkinliklerinin titizlikle plânlanması gerekmektedir. Herhangi bir noktada meydana gelecek yanlışlık, öğrencinin gerçekçi bir durumu sergileme yeteneğinin tıkanmasına sebep olabilir.

2.4.12.2. Pandomim

Pandomim, insanın iç dünyasının ve eylemlerinin bilinçli olarak vücut tarafından dile getirilmesidir. Pandomim, temelde insanı konu almakla birlikte tiyatral anlamı olan bazı çevre öğelerini de kapsar. Dille anlatımda olduğu gibi, beden dili ile anlatım da, rol yapma olayın bir parçasıdır. Beden dili ile anlatım, kaynağı bakımından, algılamaya ve duygulara seslenir. Oyuncu, şayet bedenini önemli bir anlatım aracı olarak kullanmayı amaçlıyorsa, pandomim unsurlarını bilmek zorundadır. Herhangi bir oyun metinsiz oynanacaksa, beden dili işlevini üstlenecektir. Bu anlatım biçimi iyi kullanılırsa, vücudun dili somut ve çağrışımlara açık ise, sahnedeki olayın “sözsüz” olarak oynandığı algılanmayacaktır. Çünkü pandomim, sözcük yada ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki, eğer pandomimle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissetmelidir. (Karadağ ve Çalışkan,2005:110)

Pandomim, bir hikâyeyi veya olayı canlandırmada kullanılabilir. Drama hikâyeye merkezli veya herhangi bir uyarıcı veya durumdan doğaçlama şeklinde ortaya çıksa bile hem öğretmen hem de çocuklar bazı hareketleri mim (jestlerle kurulan iletişim, taklit etmek, temsil etmek) yoluyla anlatabilirler (Ömeroğlu, 1990:56).

Pandomim, genellikle bir öyküyü sadece vücut hareketleriyle iletme sanatı ya da aracıdır. Jest ve hareket konuşmadan önce gelir. Küçük çocuklar istediklerini, ihtiyaçlarını hatta korkularını kelimelerle tam olarak ifade etmeyi öğrenmeden önce jest ve hareketlerle bildirirler. Pandomimin en büyük faydalarından birisi çocuğun ifade edilmesi gereken duygu, ruh durumu, ana fikir üzerinde düşünmesini gerektirmesidir. Okul öncesi ve ilkokulun birince devresinde (6-9 yaş) olduğu gibi ikinci devresinde de kullanılır. Çeşitli konular, durumlar

sözsüz oyunla dramatize edilebilir. Esas olan söyleme değil, eylemle göstermedir (Gönen-Dalkılıç, 1999: 54).

Pantomim, öğrencilerin diyalog üzerinde düşünmeden beden dilini kullanarak iletişim sağlamaya teşvik eder. Özgüven sağlamanın yanı sıra dil yetisinin gelişmesini de etkiler. Beden dili ile iletişim kurmayı başaran bir kişi kendisini söz yada yazıyla da ifade etme aşamasına daha kolay geçiş yapar. Vücutla yapılan hareketler, çoğu zaman çekme ve itme olaylarına dayanır. Yapılan hareket, ne kadar çok güç isterse, bu ilişki o kadar belirginleşir. Oyuncu bir yandan, bir şeyi kendine doğru çekerken, bir yandan da onu kendisinden uzaklaştırır, yani kendi ağırlık noktasına göre iter. Ağırlık noktası, genel olarak göbek dolayındadır. Yalnızca hayal edilen nesnelere kullanılırken, yani gerçekte var olmayan ağırlıklarla çalışılırken, kalçanın durumu (yani ağırlık noktası) değiştirilir ve bir karşıt güç (karşıt ağırlık) varmış gibi davranır, böylece gücündeki ağırlık görsel olarak algılanabilir. Çekerken hayal edilen nesne, kalçaya doğru çekilir; aynı zamanda, kalça, hayal edilen nesneye yaklaşır (karşıt hareket). İterken bunun tersi olur (Karadağ ve Çalışkan,2005:110).

Pantomim, çocukların sözleri kullanmadan, yaratıcılıklarını ve zihinde canlandırma becerilerini, bedensel ifade yetilerini kullanarak çeşitli duyguları, düşünceleri, yaşantıları, karmaşık durumları ifade ettiği bir drama tekniğidir. Her tür konu pantomimin konusu olabilir ve pantomim yoluyla canlandırılabilir. Zaten günlük yaşamdaki oyunlar arasında, sessiz sinema oyununda pantomim sıkça kullanılmaktadır. Pantomim, çocukların dikkatini çeken bir teknik olduğu için, pek çok konunun çocuklara öğretilmesinde, yani çocuklarda davranış hâline getirilmesinde pantomimden yararlanılabilir (Güney, 2009: 62)

Pantomim tekniğini uygularken öğretmenin konuya hakim olması gerekmektedir. Konunun dramatize edilmesi sırasında öğretmenin konu ile öğrencilerin yaşamları, gözlemleri arasında bir bağlantı kurabilmelidir (Atar, 2003: 11) Bu teknik sınıflarda çok fazla kullanılan bir teknik değildir. Ama bir gerçek var ki uygulanabildiği zaman dersi hem eğlenceli hale getirecek, hem de duygu aktarımında etkili olacaktır.

2.4.12.3. Kukla

Kukla draması, çocukların en çok ilgilerini çeken ve seyirci ile sahnenin olmaması nedeniyle kukla tiyatrosundan ayrılan bir drama tekniğidir. Kukla dramasında yukarıda ifade edildiği gibi seyirci yoktur, yani tüm çocuklar ellerindeki kuklalar ile kukla draması çalışmasına katılırlar. Kukla dramasının en önemli yararı, bir topluluk ya da grup önünde kendini ifade etmekten çekinen çocukların, kendilerini kuklalar sayesinde dolaylı olarak ifade etmelerine, kendilerine güvenmelerine imkân vermesidir. Çocukların en çok ilgisini çeken drama tekniği olan kukla dramasının da çeşitli türleri vardır. Bu türleri şöyle sıralayabiliriz (Güney,2009:68):

- ❖ **Parmak kuklası:** Parmakların takılabileceği büyüklükte kumaslardan, kartonlardan, kâğıtlardan, vb. yararlanılarak yapılan kuklalardır. Canlandırılacak ya da kullanılacak varlıkların resimleri çizilerek kullanılırlar.
- ❖ **El kuklası:** Bir ele takılabilecek büyüklükte olan, kumaşlardan yapılan, canlandırılacak ya da kullanılacak varlıkların resimlerinin çizildiği kuklalardır.
- ❖ **Çomak kuklası:** Kullanılacak varlığın resminin, kartonlara, mukavvalara çizilip boyanıp kesildikten sonra arkasına çubuğun takıldığı kuklalardır.
- ❖ **İpli kukla:** Artı sekinde tahtalara bağlanmış iplerin ucunda oynatılan kuklalardır.

- ❖ **Gölge kuklası:** Karagöz ve Hacivat oyunundan insanların hatırladığı kukla tekniğidir. Aslında manda derisi veya deve derisinden yapılan bu kuklalar, karton ya da mukavvadan da yapılabilir. Kuklayı oluşturan bas, gövde, kol, bacak gibi kısımlar masalı raptiyelerle birbirine tutturulup resmin arka kısmına çubuk takılır. Gölge kuklasının oynatılacağı yerin, karanlık bir ortam olması gerekir. Ayrıca gergin bir beyaz bez, parsömen kâğıdı ya da aydinger kullanılarak bir perde yapılır ve perdeye arkadan bir ışık verilir. Bu karanlık ortamda oluşturulan düzen içerisinde gölge kuklası tekniği kullanılır.

Kuklalar, hem çocukların hem de öğretmenlerin bunları çeşitli amaçlar ve nedenlerle kullanmasına olanak sağlar. Kuklalar şu amaçlarla kullanılabilir (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 58):

- ❖ Çocukları uyarmak için
- ❖ Bir öyküye canlılık katmak için
- ❖ Bazı kavramları çocuğa aktarabilmek için
- ❖ Çocukların sosyal, duygusal sorunlarına eğilmek, bireysel veya grup sorunlarını yansıtmak için
- ❖ Çocukların yaşlılarıyla oynadıkları temsili oyunlarda, dramatizasyonlar da, dinledikleri öyküleri canlandırmak için

Kukla draması ile kukla tiyatrosu aynı şeyler değildir. Kukla tiyatrosu profesyonel kişilerce gösteri şeklinde yapılır ve perdesi vardır. Oysa kukla dramasını bütün sınıfla da yapılabilir. yani bir uzmanlık gerektirmez. Kukla draması eğlendirerek öğretmeyi amaçlar.

2.4.12.4.Doğaçlama

Doğaçlama, belirli bir ön hazırlık yapılmamış, akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış, o anda düşünülen ve belirlenen bir konunun, anında geliştirilerek yaratılması ve özgün bir estetik oluşturma sürecidir (Adıgüzel, 1993:219).

Doğaçlama, belli bir hazırlık üzerine kurulan, büyük ölçüde grup dinamiğinden yararlanılarak oluşturulan rol oynamalar, oyunlar ve benzeri süreçlerdir. Doğaçlama, öğrenciye sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsat verdiği gibi, gerçek yaşamda karşılaşacağı durumlara da hazırlıklı olması açısından geniş olanaklar sunar. Doğaçlama insanın davranışlarında önemli bir yönlendirici öğedir. Birbirini tanımayan iki insanın birbiri ile karşılaştıklarındaki davranışları bir tür doğaçlama olarak görülebilir. Demek ki doğaçlama, anında ortaya çıkan bir durum olmaktan çok, belli kural ve kalıplara göre değişen, değiştirilebilen davranışlar, oluşumlardır. Anında yaratılmış gibi görünse de belli hazırlık süreçlerini barındırır (İnternet 1).

Doğaçlama, iş alanı, terapi, eğitim ve bireysel gelişim gibi geniş bir alanda kullanılmakta olup, genel olarak monotonluktan ve tek tip insan olmaktan kurtulup, aniden gelişen olaylar karşısında yaratıcı olmak şeklinde tanımlanabilmektedir (Aral ve dğr, 2000:113).

Sıklıkla ‘anında kurulan’ anlamında kullanılsa da yine de doğaçlamalar, hazırlık gerektiren süreçlerdir. Gerçek yaşamdan çeşitli kesitler içeren doğaçlamalar bir anlamda gerçek yaşamın provalarıdır. Önceden planlanmadığı için doğaldır. Kesinlemeler ve belirlemeler içermez. Öğrencilerin sosyal uyumlarının gelişmesinde bu yöntemin iyi bilinip ve doğru olarak kullanılması zorunludur (Genç,2003:203)

Dramanın özü doğaçlamalara dayanmaktadır. Doğaçlama tüm grup tarafından yapılabileceği gibi, küçük gruplu doğaçlamalar da yapılabilir ve doğaçlamalar bireysel de olabilir. Doğaçlamaya hem öğretmenin hem de grubun hazır olduğu anda başlanmalıdır. Grup, dramada alacağı eğitim süreci ve o gün içinde yapacağı doğaçlamaya hazırlık amaçlı oyun süreçlerinin sonunda kendiliğinden ve akıcı olarak bir öyküyü canlandırma içine girebilir (Okvuran, 2000: 12).

Doğaçlama etkinlikleri için özellikle eğitimci, çocuklara konularla ilgili kavramsal ön bilgiler için hazırlık yapmalıdır. Yapılacak doğaçlama etkinlikleri basit olmalı ve olay, konu, roller eğitimci tarafından çok iyi bir şekilde tanımlanmalıdır (Önder, 2004:141).

Doğaçlama yapan kişi, çalışmasını nasıl plânlaması gerektiğini, yaratıcı olmayı, olayları geliştirmeyi ve durumlar yaratmayı öğrenmektedir. Bağımsız düşünebilme, karar alabilme, sorumluluk üstlenme, işbirliğine girebilme, sosyal duyarlılık yaratma, sözel ve eylemsel olarak daha iyi anlatım kazanmada da yardımcı olmaktadır. Doğaçlama yapmada başarısız olma diye bir şey olmadığı için, bireye tekrar tekrar deneme fırsatı verir. Doğaçlama yapan birey, kendi hatalarından, başkalarını da gözlemleyerek, doğruları bulmaya çalışır (Ömeroğlu ve Dğr,2003:152).

Doğaçlama çalışmalarında, çocuklar yetişkinlere göre daha fazla zorlanabilir. Çalışmada daha önceden canlandırılacak durum ya da olay bilinse de, çocuklar arasındaki konuşmalar kolay gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, doğaçlamayı uygulamak çocuklara rol oynamaktan daha zor gelmektedir. Etkinlik sırasında, ses efektleri, materyaller, kostümler de fikirlerin oluşmasında ve hayal gücünün uyarılmasında etkilidir (Ömeroğlu, 1990: 62).

Doğaçlama, çocuğa günlük hayatta karşılaşabileceği durumlarda, gerçeğe uygun davranışlar sergilemesine fırsat verir. Böylece, çocuğun bir taraftan toplumsal yaşama adapte olması, bir taraftan da gerçek yaşamda karşılaşacağı durumlara hazırlıklı olması sağlanmış olur. Dramatik oyunlar içinde önemli bir yere sahip olan doğaçlama aniden ortaya çıkıyormuş gibi görünse de belli bir hazırlık dönemi gerektirir. Öğretmen, öğrencisinden belirli bir konu hakkında konuşması veya belli bir durumu canlandırmasını istediğinde çocuk, birdenbire kendini bu yeni duruma adapte edemez. Özellikle sosyal yönden zayıf öğrencilerde akıcılığı sağlamanın yolu öğrenciye yeterince ipucu vermek ve zaman tanımaktır (Altukulaç, 2008:9)

2.4.12.5. Öykünme (Taklidi oyun)

Çocuklar doğdukları andan itibaren gördüklerinin aynısını yapmaya çalışırlar. Zaten insanın hayatı boyunca öğrendiklerinin bir çoğunu taklit yoluyla öğrendiği aşıkardır. İnsan oğlunun davranış kazanmasında önemli bir yere sahip olan taklit, drama tekniği olarakta çok önemlidir. Her doğuştan verilen bu yetenek, önce ailesi ve sonra okul tarafından geliştirilmesi gereken bir yetenektir.

Öykünme; çocukların bir insanın, bir hayvanın, bir makinenin vb. hareketleri canlandırmalarıdır. Öykünmede katılımcılar bir eğlenme unsurunu çeşitli eylemlerde bulunarak yasayabilirler. Söz gelimi “zürafa olduğunuzu düşünün, boynunuzu uzatın, daha uzatın. Ağacın üst dallarından bir yaprak koparabilir misiniz?”, “Rüzgârlı bir havada uçuşan yapraksınız uçmaya başlayın!” gibi (Karadağ, 2005:141).

Gerek formal gerekse informal dramada bir olayı canlandırırken, canlandırmanın hemen hemen aynı olmasında taklit önemli yer tutar. Drama yapılırken gerektiği yerde seslerin ve davranışların taklit edilebilmesi, izleyiciler açısından izlenen oyunun hem zevkle

izlenebilmesi, hem de canlandırılan oyunun gerçeği yansıtması açısından çok önemli bir unsurdur (Yazgan, 2000:82).

Aslında dramayı iyi yapabilecek öğrenciler, aynı zamanda iyi taklitte yapabilen öğrencilerdir. Drama gerçekleştirilirken başlangıcı seslerin ve davranışların taklidi oluşturmaktadır. Drama taklitler yapılarak başlanır böylece ğrenci daha sonra yapacağı canlandırmalar için gerekli en önemli donanıma sahip olmuş olur. Dramaya geçmeden önce, yani ısınma aşamasında şu taklitler yaptırılabilir (nder,1999:100).

- ❖ çeşitli makinaların çalışmasını taklit etme
- ❖ çeşitli canlıların çıkardıkları sesleri taklit etme
- ❖ Her yaştan ve cinsiyetten insanların duruşlarını taklit
- ❖ Her türlü kişiliğe sahip insanların mimik ve jestlerini taklit
- ❖ Sinema oyuncularını başta olmak üzere herkesçe bilinen insanları taklit.

Bu verilen taklit örnekleri haricinde birçok kişi veya davranış taklit ettirilebilir. Taklit dramada olmazsa olmaz bir özellik ve aynı zamanda dramanın tekniklerinden biridir. ğretmenlerimizin taklit tekniğini bilinçli olarak kullanmaları derslerinin verimi açısından çok önemlidir.

2.4.12.6. Hayal Oyunu

Herhangi bir kurala bağlı kalınmadan, serbest bir şekilde oynanan oyunlardır. Çocukların yaş seviyelerine uygun olarak zgr bir şekilde oynadıkları, hayal güçlerini kullandıkları bir tekniktir.

Oğuzkan'a göre (1986), çocuk çevresinde gözledikleri ya da baslarından geçen olayları aşırı bir hayal gücüyle hayal oyun içinde yeniden yasayarak problemlerine çözümler bulurlar ve bazı duygusal sorunlarından arınırlar. Bunun için okul öncesi programlarında önemli durulması gereken ve duygusal ortamının titizlikle hazırlanması, çocukların sağlıklı gelişmesi için gereklidir (Aktaran: Karadağ,2005:141).

2.4.12.7. Rol Değişirme

Belirli bir oyundaki rolleri üstlenen öğrencilerin daha sonra aynı oyunun tekrarlanması sırasında daha önce canlandırdıkları rolden farklı bir rolü üstlenmesi demektir. Aynı oyunda farklı rollere bürünen öğrenciler empati kurmayı öğrenirler. Yalnızca bazı roller değil bütün rollerin değiştirilmesi sağlanmalıdır (Önder, 2006: 90).Örneğin Malazgirt savaşı öğrenciler tarafından canlandırılırken, ilk önce Alparslan'ı canlandıran öğrencimiz, rol değiştirerek Romen diyojeni canlandırabilir. Böylelikle olaylara farklı pencereden bakabilmeyi kavrayacaktır.

Rol değiştirme tekniğinin bir çok faydası vardır. Ancak bu teknikte dikkat çeken en önemli nokta, bireylerin kendilerini başkalarının yerine bizzat koymaları ve farklı bakış açılarından olaylara bakabilme fırsatlarının olmasıdır. Örneğin dışarıya çıkıp oyun oynamak isteyen bir çocuk rolünde oynayan birey, daha sonra dışarı çıkıp oyun oynamak isteyen çocuğa izin vermeyen anne rolünü üstlenerek aynı olaya hem çocuğun hem annenin bakış açısıyla bakma fırsatını yakalar. Böyle bir durumda bireyin daha iyi anlayabilmesini sağlar (Güney, 2009: 58).

2.4.12.8. Zihinde Canlandırma

Güney'e (2009:8) göre zihinde canlandırma yaşanan olayları anlama ve belleğe kaydetme işlevi gören bir drama tekniğidir. Bu drama tekniğinde, çocuklar, gözlerini kapatıp çeşitli yönergeler doğrultusunda, hayal güçlerini, düşünme, algılama ve anlama gibi zihinsel yetilerini, konsantre olma becerilerini kullanırlar.

Böylece çocukların yaşadıkları veya yaşamadıkları olayları anlamaları ve hafızalarına daha iyi kaydetmeleri sağlanır. Zihinde canlandırma becerisini kazandırmak için çocuklara, somut nesnelere bir süre bakıldıktan sonra gözlerini kapatmaları ve o nesneyi zihinde yaratmaları söylenir. Daha sonra gözleri açılarak ne gördükleri sorulabilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 52).

Bu drama tekniği, çocukların soyut düşünme, algılama, hayal güçlerini kullanma, konsantre olma becerilerini geliştirir. Zihinde canlandırma tekniğinde, tamamlanan bir etkinliğin ya da okunan/dinlenen bir öykünün bazı kısımları zihinde canlandırılabilmesi gibi çeşitli nesnelere, mekânlar, şahıslar, vb. de zihinde canlandırılabilir. Bu drama tekniğine, okunan bir öyküde yer alan ve en çok sevilen kahramanın fiziksel hâlinin (uzun, şişman, siyah saçlı, vb.) zihinde canlandırılması örnek verilebilir. Kısacası zihinde canlandırma tekniği, bireyin dış dünyada duyduğu, gördüğü hususları iç dünyasında duyabilmesi, görebilmesi ya da yasayabilmesidir (Güney, 2009: 64). Zihinde canlandırma herhangi bir malzeme olmadan yapılabilir. Esasında en önemli materyal hayal gücüdür. Bu teknik zihnin daha iyi çalışmasına olumlu yönde katkı yapar.

2.4.12.9. Öykü Olay Canlandırma

Bu teknikte öğretmen öykünün bir kısmını vererek öğrencilerin öyküye uygun eklemeler yapmalarını ister. Öğrenciler tarafından geliştirilen öykünün daha sonra canlandırılması sağlanabilir (Önder, 2006: 95).

Çocukların, öykülere olan ilgilerinden hareketle, önceden bildikleri öyküleri ya da yeni öyküleri hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan bu teknik, dramada sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Ayrıca, öykü canlandırmanın yanı sıra, çocuklar için ilginç olan olaylar da canlandırma tekniğine uygundur. Çocuklarla öykü, olay canlandırması yapılırken, onları belirli diyalogları ezberlemekten çok öyküleri hareketleri, tekerlemeleri, şarkıları tekrarlamaya yönlendirmek gerekir. Önce çocuklara öykü veya olay bastan sona anlatılır. Sonra öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandıracakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin hatırlatmasıyla öğrenciler o bölümü oynarlar (Önder 2004; Akt: Karadağ,2005:142).

Çocukların bildikleri veya bilmedikleri öykülerin ya da çocukların ilginç buldukları öykülerin, öykü kısımlarının canlandırılmasının yapıldığı bir tekniktir. Bu canlandırma çalışmasında, çocukların öykü içerisindeki diyalogları ezberlemeleri gerekmemektedir. Öncelikle drama lideri yani öğretmen, öyküyü anlatır ya da daha önceden öğrencilere okumak üzere öykü metinlerini dağıtmış olur. Böylece öğrenciler, öyküyü daha önceden tanımıyorlarsa da bu şekilde öğrenmiş olurlar. Ardından drama lideri, öykünün geçtiği yeri, çocukların anlayabileceği bir şekilde tasvir eder. Vurgulanması gereken sesleri ya da hareketleri çocuklara hatırlatarak bu hususlara dikkatlerini çeker. Ayrıca öykü / olay canlandırması sırasında drama lideri, çocuklara çeşitli sorular sorarak onların düşünmelerine katkıda bulunabilir. Örneğin “Çok şiddetli rüzgâr esiyordu. Sizce rüzgârın sesi nasıl olur?”

diye çocuklara soru sorabilir. Eğer çocuklar hiçbir ses çıkaramazlarsa, drama lideri yani öğretmen, örneğin “vuvvv, vuvvv” diye ses çıkararak çocukların da aynı sesi çıkarmalarına yardımcı olabilir. Bu durum, çocukların, hem canlandırma çalışması yapmalarına hem de düşünerek kendilerinden bir şeyler katmalarına imkân vererek zihinsel, bedensel, dilsel gelişimlerine katkı sağlar (Güney,2009: 59).

Eğitim yöntemi olarak öykü dramatizasyonunun tercih edilme nedeni değişebilir. Bu nedenler şunlar olabilir (Gönen ve Dalkılıç, 1999:50,51):

- ❖ Öyküden olayları ya da karakterleri orijinal metne eklenmiş olabilir
- ❖ Öğretmen öyküyü okurken, anlatırken, öğrenciler doğaçlama yapıyor olabilirler.
- ❖ Bir öyküden dramatik hareket ya da sınırlı katılımlı bir rol metinde yer alabilir, ancak diyalog ve hareketler doğaçlama yapılır
- ❖ Sonunda eğitim ortamının, kullanılan diyalogların, öyküde geçen karakterlerin tartışması yapabileceği gibi yukarıda belirtilen durumların bir sentezi de uygulanabilir.

Öğrencilerin hikâyeye uygun yorumlar yapabilmesi için öyküyü okuyup anlamaları gerektiği gibi rol oynama konusunda da istekli olmalıdırlar. Bu oyunlaştırma çeşidi utangaç, konuşmaya çekinen öğrenciler için iyi bir anlatım yoludur (Nas, 2003:187).

2.4.12.10. Parmak Oyunu

Oldukça yalın bir dramatizasyon türüdür. Özellikle ilkokulların birinci ve ikinci sınıflarında kullanılır. Okunan ve dinlenen basit durumların eylemleştirilmesinde bu tür seçilir. Eylemleştirmenin tamamı parmakla yapılır. Sınıfta öğretmen metni iyice yorumlar ve

öğrencilerin nasıl parmak hareketleri yapacağını kararlaştırır. Öğretmenin parmak hareketlerini etkili bir biçimde kullanabilmesi için sözleri ve hareketleri ezberlemesi gerekir. Çocuklar öğretmenle beraber sözleri tekrar ederler, hareketleri de yaparlar (Oğuzkan ve diğerleri, 1988, Akt: Karadağ,2005,140)

Parmakların takılabileceği büyüklükte kumaşlardan, kartonlardan, kâğıtlardan, vb. yararlanılarak yapılan kuklalardır. Canlandırılacak ya da kullanılacak varlıkların resimleri çizilerek kullanılırlar (Güney, 2009, 67).

Güney(2009:118) parmak oyununun sınıfta yapılışıyla ilgili şunları söylemiştir: Drama lideri tarafından, destan öğrencilere okunur. Öğrenciler, sınıf listesine göre, ikili gruplara ayrılırlar. Her gruptaki öğrenci, kendi aralarında, canlandırma yapacakları destan kahramanlarına ya da destan bölümüne karar verirler ve destan kahramanlarına uygun olarak, grup arkadaşının parmaklarını boyar. Drama lideri, bir kartonun ortasını genişçe keser. Kura yoluyla seçilen grup öğrencileri, parmaklarını, kesilen kartonun ortasından geçirerek, destanı canlandırmaya çalışırlar.

Daha çok ilkokulun ilk sınıflarında uygulanabilecek olan bu teknik, dersleri daha eğlenceli hale getirecektir.

2.4.12.11.Benzetim

Bu teknikte öğrencilerden bir problemi (olayı) gerçeğe uygun olarak ele almaları ve karar vermek için analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları beklenir. Öğretmen, bu tekniğin uygulanmasında kendisi de rol alabilir. Öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Uz, 2009: 57).

Benzetim tekniğinin amacı İletişim kurma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin birbirini tanımalarına olanak sağlamak, öğretmenlerin öğrencileri tanmasına fırsat vermek, rol yapma yeteneğini geliştirmektir (Kutluata, 2008: 75).

Sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Diğer bir deyişle öğrenmeyi desteklemek amacıyla gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır. Gerçek durumların önemli boyutları ya bir modelde özel olarak ya da diyagram halinde, resimler ve diğer sembolik yollarla belirlenmektedir. Uygulamada zaman ve mekan genel olarak sınırlanmakta yaratılmak istenilen gerçek durumun anlamlı yönleri seçilmektedir. Benzetim tekniği bir düşünce değil bir hareket bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar, ona şekil verirler. Rollerini, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme, karar verme durumundadırlar. Yani analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar. Her yöntemde olduğu gibi benzetim tekniğinin de bir takım fayda ve sınırlılıkları vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (İnternet:5):

Benzetim Tekniğinin Yararları

- ❖ İlgi çekicidir.
- ❖ Öğrenme arzusu yaratır.
- ❖ Kazalar ve harcamalar en aza indirilebilir.
- ❖ Bireylerin analiz, sentez yapma yetilerini geliştirmektedir.
- ❖ Bireylerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarını sağlamaktadır.
- ❖ Bireylerin bildiklerini hayata geçirebilme yetenekleri gelişmektedir.

- ❖ Öğrenmeyi soyutluktan kurtarmakta, somut, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır.

Benzetim Tekniğinin Sınırlılıkları

- ❖ Yapaydır ve genellikle basite indirgenmiştir.
- ❖ Gerçek durumun aynısını canlandırmak bazen zor olabilir.
- ❖ Karışık modeller öğrencilerin akıllarını karıştırabilir, basit modeller de canlarını sıkabilir.

2.4.12.12.Altı Şapka Tekniği

Altı köşeli şapka drama tekniği, Edward De Bono'nun altı şapka düşünme tekniğinden esinlenerek, düşünme platformu oluşturma eylemselini düşünme sürecinden, drama tekniklerini kullanarak oyunlaştırma, yaratıcı drama yöntemine dönüştürme işlemidir. Burada özellikle kullanılacak renklere dikkat etmek gerekir. Renklere dikkat edilmesini, Edward De Bono özellikle bir kural olarak önermekte, renklerin, bir şeyi hayalimizde canlandırmamızı ve öğrenmemizi daha da kolaylaştırdığını ileri sürmektedir (Özen ve dğr,2008:160).

Bu tekniğin öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmek; yeni fikirler üretilmesini sağlamak; bir konuya farklı açılardan bakmayı sağlamak; bir problemi çeşitli açılardan değerlendirmek; problem çözme ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırmak; sınıfta ilgi çekici bir ortam oluşturularak etkili öğrenmeyi sağlamak; konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek; sınıfta demokratik bir ortam oluşmasını sağlamak; karar verme becerilerini geliştirmek gibi amaçları vardır. Altı şapkalı düşünme tekniği, düşünce ve önerilerin belli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleşmesi için kullanılan bir yöntemdir. Şapkalar, düşüncelerin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Altı şapka için altı değişik renk

kullanılmakta ve her rengin simgelediği bir düşünme sistemi bulunmaktadır (Kutluata, 2008: 71-72).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde kullanılan renkler ve özellikleri hakkında şunlar söylenebilir (Orhan ve diğ, 2012; Akt: Kıdam, 2013: 68)

1- Beyaz Şapka: Bu Şapkada tarafsızlık hakimdir. Bu Şapka takıldığında konuşmacı herhangi bir tarafta yer almaz. Gerçeklere nesnel yaklaşılır. Her türlü bilginin yansız biçimde ortaya konduğu şapkadır. Duruma ilişkin verilerin dökümünün yapıldığı aşamadır.

2- Kırmızı Şapka: Bu renk öfkeyi ve tutkuyu çağrıştırır. Duygusal bir bakış açısıyla konuya yaklaşılmasını sağlar. Bu şapkayı takan hiçbir açıklama yapmaksızın duygu ve düşüncelerini açıklayabilir. Bu da öğrencilerin en çok sıkıntı çektikleri konuşurken kendi duygularını gizleme zorunluluğunu ortadan kaldırarak istedikleri gibi düşüncelerini açıklama fırsatını öğrencilere sunar.

3- Siyah Şapka: Siyah karamsarlık ve olumsuzluğun simgesi olarak kullanılır. Siyah şapka ele alınan konuyu olumsuz yanlarını ve tehlikelerini dile getirerek alınacak tedbirler hususunda konuşmacıyı güdelemektedir.

4- Sarı Şapka: Güneşin rengi olan sarı aydınlık olmayı temsil eder. Bu yönüyle olumluluk bildirmektedir. Bu şapka ile konunun olumlu tarafları ön plana çıkarılır.

5- Yeşil Şapka: Yeşil şapka üretkenliğin rengidir. Bu şapka takıldıktan sonra konu ile ilgili öneri ve alternatifler sunulur.

6- Mavi Şapka: Bütün renkleri kapsamaktadır ve serinkanlılığı temsil eder. Mavi şapka işlevsel zekâyı temsil eder. Geniş ve farklı görüşlerin sentezidir, evrensel bir görüş açısı kazandırır. Düşünce sistematize edilir. Mavi şapka zekâsına erişildiğinde, öğrenciler farklı durumları karşılaştırabilir, uzlaştırabilir ve en iyi fikirlere ulaşabilir (Akınoğlu, Erciyes, Güven, Kılıç, Köksal, Oral, Pala ve Akyol, 2007; Akt: Kıdam, 2013: 69).

Altı şapka tekniği derslerde kullanıldığında sadece dersi eğlenceli hale getirmez. Bunun yanı sıra öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakabilmelerine de olanak verir. Öğrencinin empati kurmasına da yardımcı olacağı için, iletişime de katkısı sosyal vardır. Sosyal bilgiler dersinin birçok konusunda uygulanabilecek bir teknik olan altı şapka tekniği, bilinçli bir şekilde uygulandığında amaca hizmet edecektir.

2.4.12.13.İstasyon

İstasyon başlanmış bir işe katkı getirme ve bitirme, bir işi olduğu yerden daha ileriye götürme amacıyla kullanılır. İstasyon bütün sınıfın her aşamaya (her istasyonda) katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir yöntemdir. İstasyon yönteminde üç ayrı masadan oluşan üç istasyon vardır. (Öykü, Slogan ve Afiş). Masalar üçgen olacak biçimde birbirine uzak biçimde yerleştirilir. Masalara karton, boyama kalemi, makas gibi aletler bırakılır. Konu belirlenir (Temiz bir çevrede yaşayalım, Gürültü kirliliğine son vb). Sınıf üç gruba ayrılır. Yönetici (genelde öğretmen) ve her istasyona bir gözlemci (istasyon şefi) seçilir. Düdük sesiyle 1. grup öykü, 2. grup slogan ve 3. grup afiş istasyonuna gider ve buldukları istasyona uygun işler yapar (öykünün başlangıcını yazma, slogan üretme, afişe başlama). İstasyon şefleri gruplara rehberlik yapar. Öğretmenin düdüğüyle her istasyon yer değiştirerek

(1. istasyondakiler 2. istasyona, 2. istasyondakiler 3. istasyona, 3. istasyondakiler 1. istasyona) başlanan işlere devam eder. En son düdükle gruplar yine yer değiştirir ve kalan işleri tamamlar. Böylece öğrencilerin katkı yapmadığı istasyon kalmaz. Son düdükle istasyon şefleri ürünleri getirir. Öykü okunur, sloganlar okunur ve afiş duvara bantlanır. Bütün sınıf bir boyutta emeği olan bütün ürünleri inceler. İstasyon tekniği; öğrencilerde birlikte çalışma birbirlerini tanıma, özel yeteneklerini ortaya koyma, yaratıcılık, başlanmış olan bir işe katkı sağlama, katılımdan keyif alma, kurallara uyma, iletişim gibi becerileri geliştirir. Seçilen bir konuyla ilgili olarak toplumsal bir sorun üzerinde düşünen öğrenciler, kendilerinin de bir şeyler yapabileceklerini fark ederler. Bu onlara güven verir. Çekingen öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımını sağlar. Bu teknikte gürültü sorunu olabilir. Öğretmen bu nedenle öğrencilere fısıltıyla konuşmayı öğretmelidir (İnternet:6).

Bu yöntem bütün sınıfın her aşamada (her istasyonda) çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağlayarak bir basamak ileri götürmeyi, yarım kalan işi tamamlamayı öğreten bir yöntemdir. Sınıfın tamamı 3-4-5 ya da daha fazla istasyona bulunur. Bu istasyonlar örnek olay, neden sonuç değişkenlerini yazma, slogan yazma, afiş hazırlama, şiir;öykü yazma gibi istasyonlar olabilir. Her istasyona gidecek öğrenciler belirlenir. Tüm öğrenciler görev alır. Her gruba bir gözlemci ya da istasyon şefi atanır (bu işi öğretmende üstlenebilir). Şef gruba kılavuzluk yapar, iş bitince ürünleri toplarlar. Gruplar istasyonlara dağılı, her grup gittiği istasyonda 10 dakika çalışır. Sure sonunda gruplar yer değiştirir. Tüm grupların tüm istasyonda çalışması sağlanır. İstasyona gelen her yeni grup bir önceki grubun bıraktığı yerden devam eder. Sure sonunda tüm grupların işleri toplanır. Yapılan çalışmalar sergilenir, şiirler öyküler okunur, afişler asılır.(Sönmez, 2007:255, Gözütok, 2006:254, Aykaç, 2006:232; Akt: Uz, 2009: 55).

2.4.12.14.Balık Kılıcı

Ishikawa diagramı olarak da bilinen balık kılıcı tekniği, 1943'te Kaoru İshikawa tarafından geliştirilmiştir. Teknik, bir problemin (nükleer patlama, seçim, öğrenme güçlükleri, gençlerin suç işlemesi gibi) nedenlerini ve alt nedenlerini tanımlama sürecini yapılandırmaya yardım edebilir. Ayrıca, tüm öğrencilerin derin ve nesnel bir görüş kazanmalarını ve problemin çeşitli bölümleri arasında ki önemli ilişkileri görmesini, öğrencilerin daha derin bir şekilde bir problem üzerinde yoğunlaşmasını sağlar. Bu teknik, öğrencilerin düşüncelerini organize etmeye yardım eder; ancak, problem için çözümler sağlamaz. İlginç bir teknik olan balık kılıcı tekniği öğrenmesi ve uygulaması kolaydır. Bu teknik; birlikte çalışmayı, gerçeği aramayı, değişik görüşlere açık olmayı ve karşıt görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar (İnternet:7).

2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitimde drama yöntemi üzerine yapılan araştırmalar kronolojik bir düzen içinde;

Türkiye'de yapılan araştırmalar,

Yurt dışında yapılan araştırmalar, olmak üzere iki kategoride verilmiştir.

2.5.1.Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar:

Aşağıda bu konuda ülkemizde yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Taşkıran'ın (2005) yapmış olduğu drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi konulu araştırmada farklı okullardan 36 drama eğitim grubu, 39 geleneksel eğitim grubu ve 27 drama eğitim grubu , 33 geleneksel eğitim grubu olmak üzere toplam 135 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma deseni ön test-eğitim-son test şeklindedir.

Ön test ve son testte veri toplama aracı olarak pierr-harris'in öz kavramı ölçeği kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi drama eğitim yöntemi ve geleneksel eğitim yöntemi olmak üzere iki ayrı öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Uygulama yirmi iş günü devam etmiştir. toplanan verilerin istatistiksel analizinde iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ve iki eş arasındaki farkın önemlilik testi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, minitab programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, frekans, yüzde,aritmetik ortalama,standart sapma,t- testi kullanılmıştır. Veriler $p<.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Bu istatistiksel sonuçlar, eğitimde dramanın sosyal bilgiler dersinin öğrenilmesinde ve benlik kavramı gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Karadağ'ın (2005) yaptığı araştırmada “eğitim yönetimi ve öğretim yöntemleri ilişkisi kapsamında drama yönteminin değerlendirilmesi ” başlığı altında drama yöntemi ile geleneksel yöntemin bilişsel alan basamağına göre öğrenci başarılarına ve drama yönteminin öğrencilerin derslere karşı tutumlarına yönelik etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma; giriş ve problem durumu, oyun ve drama, eğitim-öğretim sürecinde drama, eğitim sürecinde drama programının planlanması, ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere sekiz bölüm altında toplanmıştır.Yapılan araştırma kapsamında ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinin 23 nisan ulusal egemenlik ve çocuk bayramı ünitesi seçilmiştir. Seçilen ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonunda nasıl bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek amacıyla ünite başında ve konu sonunda olmak üzere daha önceden bilişsel alanın “bilgi”, “kavrama” ve “uygulama” basamaklarına göre hazırlanan öğrenci başarı testi ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği vasıtasıyla elde edilen veriler amaçlara uygun olarak frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın

olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmada drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının ünite sonucunda uygulanan başarı testinin bilgi basamağındaki başarı düzeylerinin birbirlerine yakın oldukları görülmekle beraber kavrama ve uygulama basamağındaki başarı düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler, kavrama ve uygulama basamağında geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Yine araştırmada drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Demirel Erdil'in (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, kurtuluş savaşı ünitesi hazırlık dönemi konularında drama yönteminin öğrenmeye katkısını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada dramanın öğrenmeye katkısını saptayabilmek için başarı testi ve tutum puanları kullanılmıştır. Araştırma 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında İzmir ili Buca İlçesi çamlık İlköğretim okulu 8/a ve 8/b sınıfındaki 46 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın kapsamındaki konular araştırma sürecinde kontrol grubunu oluşturan 23 öğrenciye geleneksel yöntemler ile deney grubunu oluşturan 23 öğrenciye ise drama tekniği ile anlatılmıştır. Uygulama 15 iş günü devam etmiştir. Veriler uygulamanın başında ve sonunda uygulanan başarı testi ve tutum ölçeklerinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde spss paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonrasında geleneksel yöntemlerle dersin anlatıldığı kontrol grubu ve drama yöntemiyle dersin anlatıldığı deney grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu ve deney grubu uygulama sonrası tutumlarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi kurtuluş savaşı ünitesi hazırlık dönemi konularının öğretiminde drama yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Debre'in (2008) yaptığı araştırma da Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanımının öğrencilerin başarılarının arttırılmasına etkisini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. bu araştırmanın kuramsal temelleri çeşitli literatürler taranarak oluşturulmuştur. Deneme modeline uygunluk gösteren araştırma 2006-2007 öğretim yılı İstanbul ili Fatih İlçesi Muallim Naci i.ö.o.'u 6.sınıf ta okuyan 38 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında seçilen konu araştırma sürecinde kontrol grubunu oluşturan 19 öğrenciyle düz anlatım yöntemi, deney grubunu oluşturan 19 öğrenciyle ise drama tekniği kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma süreci sonunda ne gibi bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından bir bilgi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu bilgi testi her iki gruba konunun işlenmesinden sonra ön test, öğrenmede kalıcılığın ve başarı düzeyinin belirlenmesi amacı ile üç hafta sonra son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan bütün öğrencilere 18 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Anket uzman gözetiminde hazırlanmıştır. araştırma kapsamında toplanan verilerin işlenmesi ve istatistiksel çözümlenmeleri spss paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinin aralarında anlamlı farklılığın olup olmaması ile t testi uygulaması yapılmıştır. Elde edilen bulgular tartışılarak önerilerde bulunulmuştur. Ön test sonuçları karşılaştırıldığında, drama tekniği kullanılarak ders işlenen grupta ve düz anlatım yöntemi kullanılarak ders işlenen grupta belli bir öğrenme meydana gelmiştir. Bu durumu öğrenmenin doğası gereğidir. Çünkü öğrenciler öğrenme ünitesi ile karşı karşıya kaldıklarında mutlaka öğrenme gerçekleşmektedir. Ancak drama tekniği kullanılarak ders işlenen grupta öğrenmenin ve öğrenilenlerin kalıcılığının daha fazla olduğu görülmüştür.

Debre (2008) yaptığı araştırmanın sonuçları şunlardır:

- ❖ Öğretmenlerin çoğunluğu dramatizasyonu kullanmamaktadır.

- ❖ Öğrenme ünitesine karşı öğrencilerin olumlu motivasyon geliştirmektedirler.
- ❖ Öğrenmenin eğlenceli bir etkinlik haline gelmesini sağladığı, ortaya çıkmaktadır,
- ❖ Öğrencilerin başarı düzeyi öğrencinin derslerine yardım eden kişilere göre farklılaşmaktadır.
- ❖ Öğrencilerin başarı düzeyi derste işlenen konuları tekrar sıklığına göre farklılaşmaktadır.
- ❖ Düz anlatım yöntemi ile işlenen derslere oranla öğrenmede kalıcılığın daha fazla gerçekleşmektedir
- ❖ Öğrencinin öğrenme sürecine tüm duyu organları ile katılımını sağladığı, bu durumun da akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür.
- ❖ Sosyal bilgiler coğrafya dersinde öğrencilerin dersleri dinleme ve dersi farklı ortamda işleme isteği cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
- ❖ Sosyal bilgiler coğrafya dersinde dramatizasyon yoluyla ders anlatma ile geleneksel yolla ders anlatma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- ❖ Öğrencilerin başarı düzeyi ,sosyal bilgiler coğrafya dersini öğrendikleri günlük yaşamda kullanıyor olmaları durumuna göre farklılaşmaktadır.
- ❖ Öğrencilerin başarı düzeyi,sosyal bilgiler dersini kendi yaptıkları malzemelerle öğrenme durumuna göre değişmektedir. Öğrencilerin başarısı, sosyal bilgiler coğrafya dersine uygun şekil yada şema çizme sıklığına göre farklılaşmaktadır.

Altıkulaç'ın (2008) yaptığı araştırmada, ilköğretim 8.sınıf T.C. inkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “kurtuluş savaşı” ünitesinde drama tekniğinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin etkinlikler oluşturmak ve oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini yükseltip yükseltmediğini incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, deney grubuna kurtuluş savaşı ünitesinde yer alan konularla ilgili drama

etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri kullanılmıştır. Betimlemeli ve deneysel bir yüksek lisans tezi olan bu çalışmada T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde drama tekniğinin kullanımı gösterilmeye çalışılmış; diğer taraftan “deney grubu ile kontrol grubunun öğrenim düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır.” sorusuna yanıt aranmıştır.

Altıkulaç’ın (2008) araştırması, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Elmadağ ilçesi, Lalahan Beldesi’ndeki iki ilköğretim okulu olan Lalahan Serdar Tosun İlköğretim Okulu’ndan 46, Lalahan İlköğretim İlkokulu’ndan 50, toplam 96, sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ünite başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Tutum ölçeği ve ünite başarı testinin kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra, testlerin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre ünite başarı testinin güvenilirlik katsayısı 0,77, tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. “Kurtuluş savaşı” ünitesi başlamadan 2 hafta önce deney ve kontrol grubuna ünite başarı testi ve tutum ölçeği ilk test olarak uygulanmıştır. 6 hafta süren uygulamadan 2 hafta sonra aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler t-testi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulguların hepsi drama tekniğinin öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir

Göncüoğlu’un (2008) yaptığı araştırmanın amacı ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasi konularının öğretiminde, işbirlikli öğrenme ve drama yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2008–2009 öğretim yılının ikinci yarısında Kamışlı Fatih İlköğretim okulu 6. sınıflarında okuyan toplam 46 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma için 23’er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme ve drama yönteminin

yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem olan düz anlatım yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği, ön test ve son test olmak üzere kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, son test puanları açısından deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Testin tümünden alınan ön test-son test puanları açısından gerek deney grubuna uygulan işbirlikli öğrenme yönteminin ve gerekse de kontrol grubuna uygulanan geleneksel yönteminin öğrenci başarısını arttırdığı, testin tümüne ait erişi ve son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların ışığında genel bir değerlendirme yapılacak olursa sosyal bilgiler dersi demokrasi konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme ve drama yönteminin öğrenci başarısını arttırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu söylenilebilir.

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış olan Yıldırım'ın (2008) araştırmasında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde, resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan 360 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Toplanan veriler spss for windows 12.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Yeterlilik düzeyini belirlemek için likert tipi ölçek geliştirilmiş, bunun için faktör analizi yapılmıştır(kmo: .907, barlett testi: 8821,174). Araştırmadan elde edilen bulgular: öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeylerinde yeterli oldukları görülmüştür. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinde, yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, yaratıcı drama ve alt

boyutlarına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. öğretmenlere göre; drama yöntemini bilmeme, maliyetin yetersizliği, sınavlara hazırlanma kaygısı drama yöntemini uygularken en çok karşılaşılan sorunlardır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı drama niteliklerini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre; drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

Akyel'in (2011) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. araştırmanın örneklem grubunu Kırşehir milli eğitim müdürlüğü'nde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine yönelik yeterlikleri var olduğu biçimiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen "drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümü ve yorumu için spss 15.00 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin "dramayı planlama yeterliği" boyutunda kendilerini ara sıra yeterli görürken; "dramayı gerçekleştirme yeterliği" boyutunda, "dramayı değerlendirme yeterliği" boyutunda ve "drama genel yeterliği" olan ölçeğin genelinde kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin olarak drama yöntemi yeterliliklerinin farklılaştığı bulunmuştur.

Tutuman'ın (2011) araştırmasının amacı Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yeterliliklerini ve bu yöntemi uygulama düzeylerini tespit etmektir. Araştırmaya İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ve tabakalama yöntemiyle belirlenen 57 ilköğretim okulunda çalışan 131 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı dramayla ilgili yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemek için Yıldırım (2008) tarafından geliştirilen “yaratıcı drama yeterlilik anketi” ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ Türkçe öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinin, yaratıcı dramayla ilgili diğer yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin dramayla ilgili alınan eğitim ve çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Buna karşın Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ve çalıştıkları kurumun türü değişkenlerine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygularken, öğrencileri sınava hazırlama kaygısından ve sınıfın dar oluşundan kaynaklanan sorunları diğer sorunlara oranla daha sık yaşadıkları görülmüştür.
- ❖ Türkçe öğretmenlerinden kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görenlerin, dramayla ilgili “eğitim aldıkları” ve “drama uygulamasıyla ilgili deneyim sahibi

oldukları” için yeterli gördükleri, bu yöntemi derste uygulayanların ise yaratıcı drama yöntemini “etkili bir yöntem olduğu” ve “dersi daha eğlenceli kıldığı” için uyguladıkları görülmüştür.

- ❖ Türkçe öğretmenlerinden kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görmeyenlerin ve yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamayanların ise “dramayla ilgili eğitim almadıkları” ve “dramaya dair bilgi sahibi olmadıkları” için yöntemi uygulamadıkları veya kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmıştır.
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini genel olarak derslerinin “anlama, konuşma ve dilbilgisi” bölümlerinde, “dikkat çekmek”, “konuları somutlaştırmak” ve “derste sıkılmayı önlemek” amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2.Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:

Farris ve Parke (1993), yapmış oldukları araştırmada drama yönteminin çocukların dil gelişimine ve edebiyat bilgilerine katkısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için öğrencilerin görüşlerini almışlar ve sonuç olarak drama yöntemini dil gelişimine yararının olduğuna ve edebiyat alanında öğrencinin gelişimine faydası olduğu görülmüştür.

Kaaland-Wells (1994) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaratıcı dramayı kullanma durumlarını ve buna yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sonunda görülmüştür ki; drama eğitimi almış öğretmenler, drama yöntemine karşı olumlu bir tutum içindedirler. Ayrıca eğitimi alan öğretmenlerin kullanma düzeylerinin, eğitimi almayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yang (2007)'in çalışması ise 2005–2006 öğretim yılında Tayvan'da Uygulamalı Yabancı Diller bölümünde okuyan gönüllü üniversite öğrencilerinin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı uygulamayı kapsar. Üniversite öğrencileri iki gruba ayrılmışlar, bir grup İngilizce derslerini yaratıcı drama temelli işlemiş, diğer grup var olan müfredatı uygulamıştır. Çalışmanın amacı müfredat programında yaratıcı dramayı kullanmanın çocukların motivasyonunu artırıp artırmadığını görmektir. Çalışmanın sonunda yaratıcı dramanın, öğrencilerin motivasyonunu %75 oranında artırdığı tespit edilmiştir(Akt: Koç,2009: 14)

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölüm araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizini içermektedir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada Kırşehir İlinde ilk ve ortaokullar da görev yapan ve Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlerin drama yöntemine yönelik yeterlikleri var olduğu biçimiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma tarama modelindedir. Bu model mevcut olan durumu olduğu şekliyle betimlemektedir. Araştırmamızda öğretmenlerin drama yöntemi konusundaki mevcut durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA EVREN ve ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir ilinde 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 155'i Sınıf (4.sınıf) ve 106'sı Sosyal Bilgiler öğretmeni olan 261 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise random yoluyla seçilen Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğünde Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeni olarak görev yapan 219 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 84 tanesi Sosyal Bilgiler 135 tanesi Sınıf Öğretmenidir. Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen çalışma örneğine giren öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

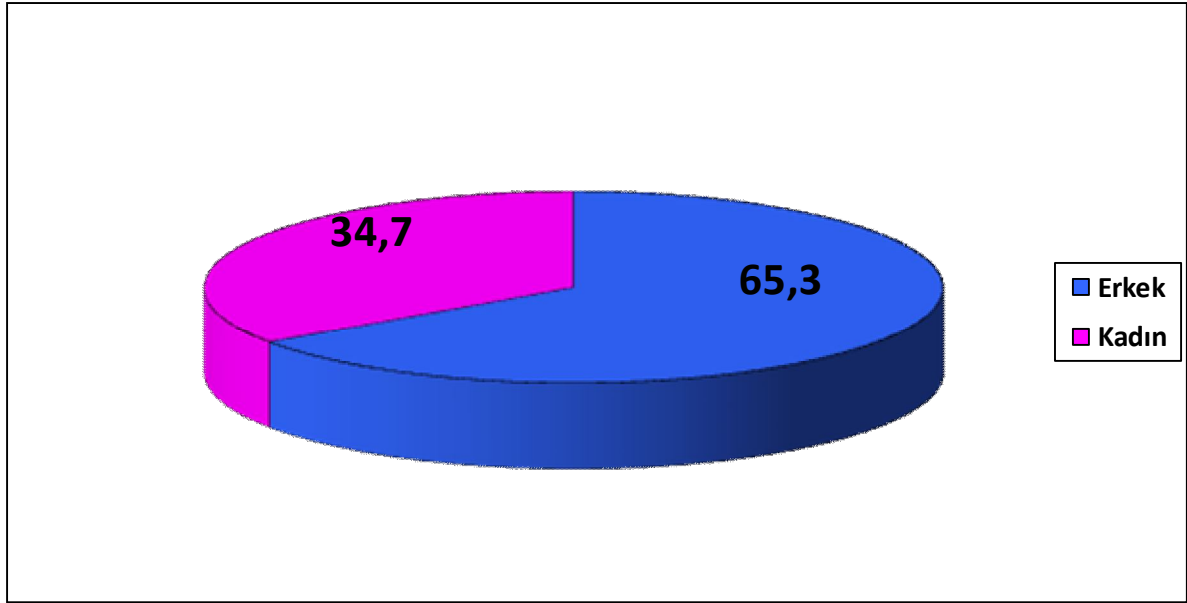
Öğretmenlerimize uygulanan ölçeğimizin ön bölümünde bulunan Kişisel Bilgi Formu, öğretmenler hakkında bir takım bilgileri sorgulamaktadır. Bu bölümde öğretmenlerimize ait

kişisel bilgiler tablo ve grafik halinde; frekans(f) ve yüzdeler (%) olarak grup içerisindeki oranları belirlenmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

	Grup	f	%
CİNSİYET	Erkek	143	65,3
	Kadın	76	34,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin % 34,7’ sini kadın öğretmenler, % 65,3 ’ ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır.



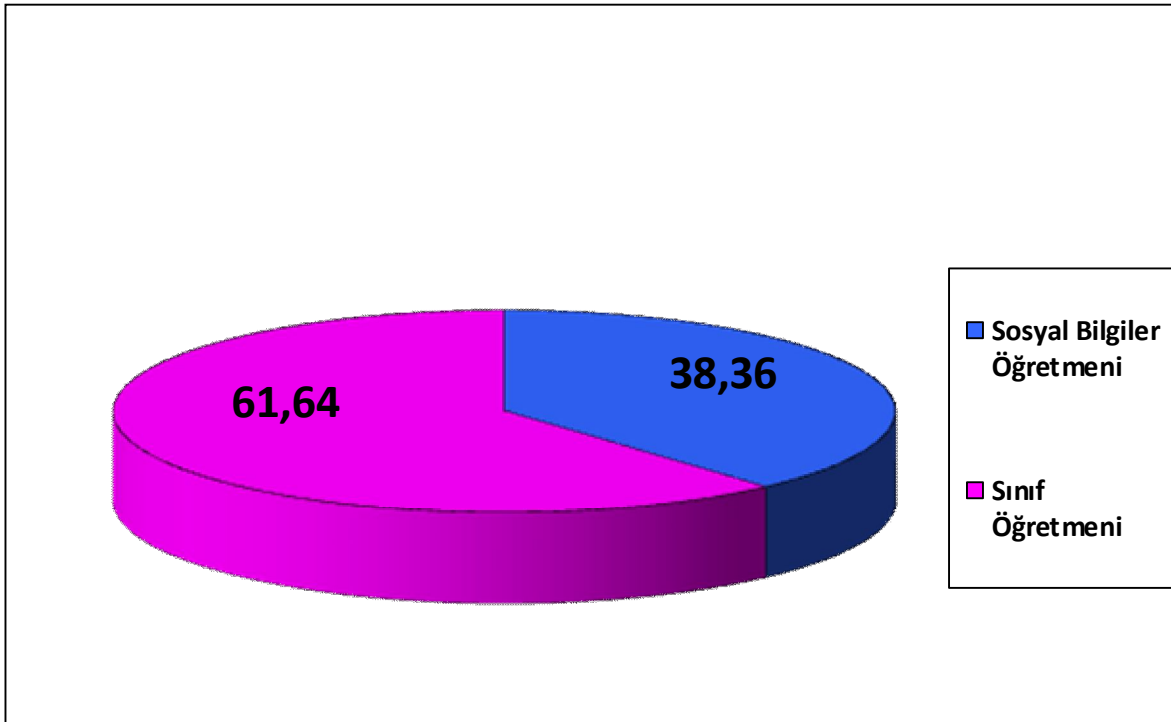
Grafik 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı(%)

Grafik 1’de katılımcıların cinsiyet yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Branş Dağılımı

BRANŞ	Grup	f	%
	Sınıf Öğretmeni	135	61,64
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	38,36	

Tablo 2'ye baktığımızda; katılımcıların % 38,36'sının Sosyal Bilgiler Öğretmeni, % 61,64'ünün ise Sınıf Öğretmeni olduğunu görmekteyiz.



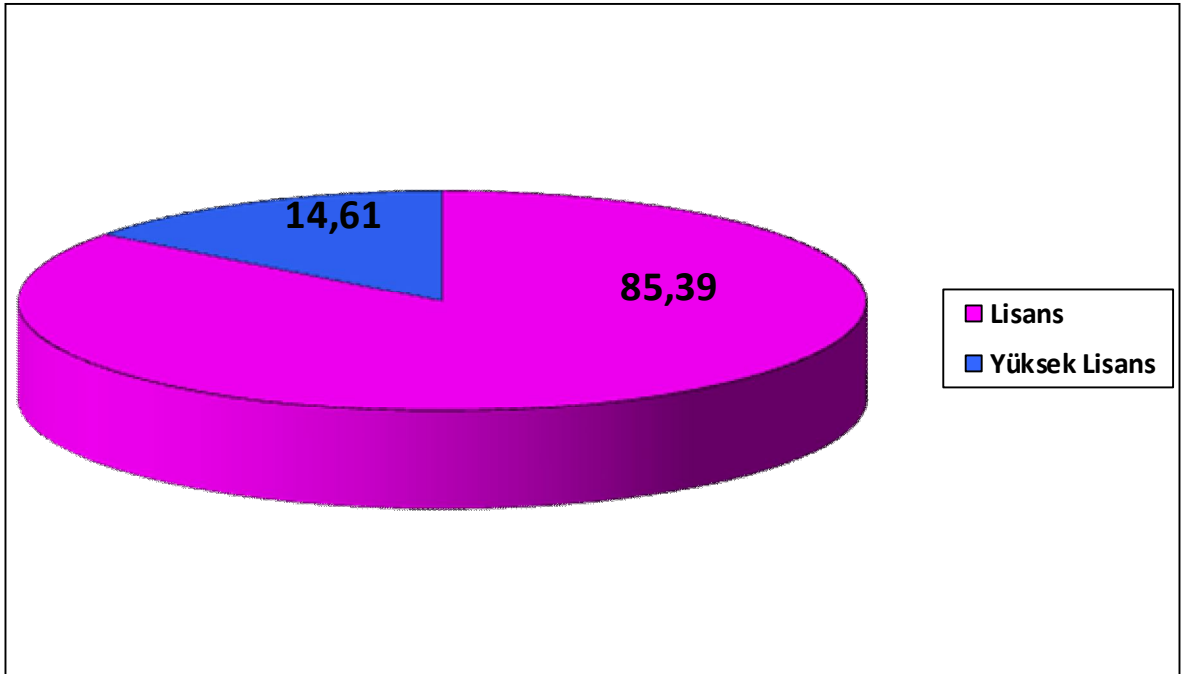
Grafik 2: Katılımcıların Branş Dağılımı(%)

Grafik 2'de katılımcıların branş yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların En Son Bitirdiği Program Dağılımı

	Grup	f	%
En Son Bitirdiğiniz Öğretim Programı	Lisans	187	85,39
	Yüksek Lisans	32	14,61

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerimizin %85,39 lisans, % 14,61'inin ise Yüksek Lisans Mezunudur.



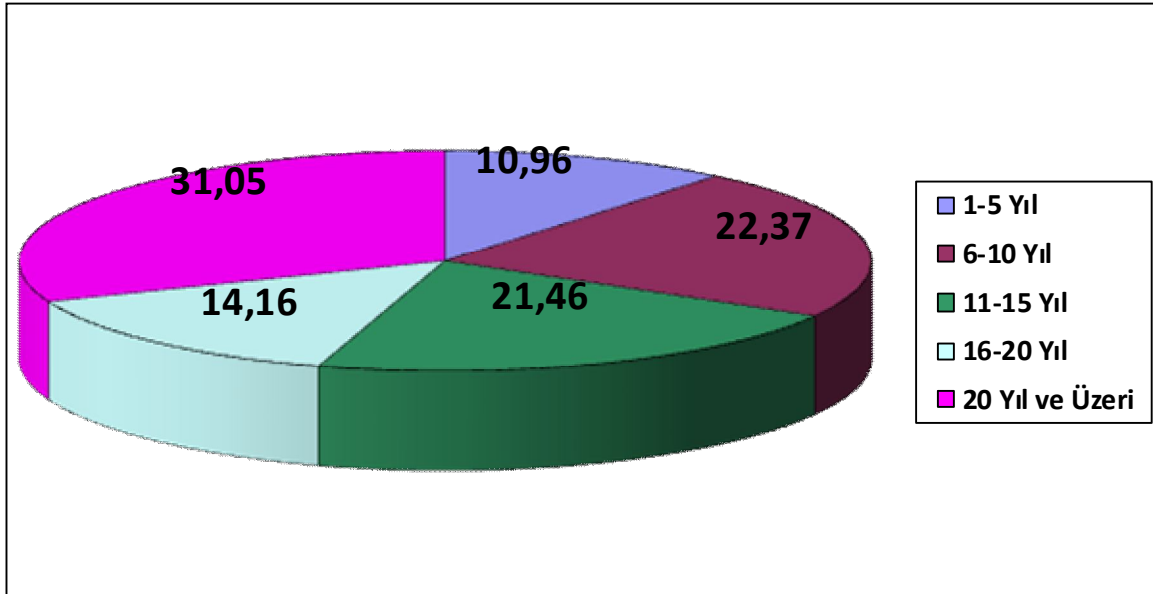
Grafik 3: Katılımcıların En Son Bitirdikleri Program Dağılımı(%)

Grafik 3'de katılımcıların en son bitirdikleri program yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Dağılımı

	Grup	f	%
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	24	10,96
	6-10 Yıl	49	22,37
	11-15 Yıl	47	21,46
	16-20 Yıl	31	14,16
	20 Yıl ve Üzeri	68	31,05

Tablo 4'teki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yıl olarak mesleki kıdemlerine bakıldığında, ankete yanıt veren öğretmenlerin %10,96'sı 1-5 yıl, %22,37'si 6-10 yıl, %21,46'sı 11-15 yıl, %14,16'sı 16-20 yıl, %31,05'i ise 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerdir.



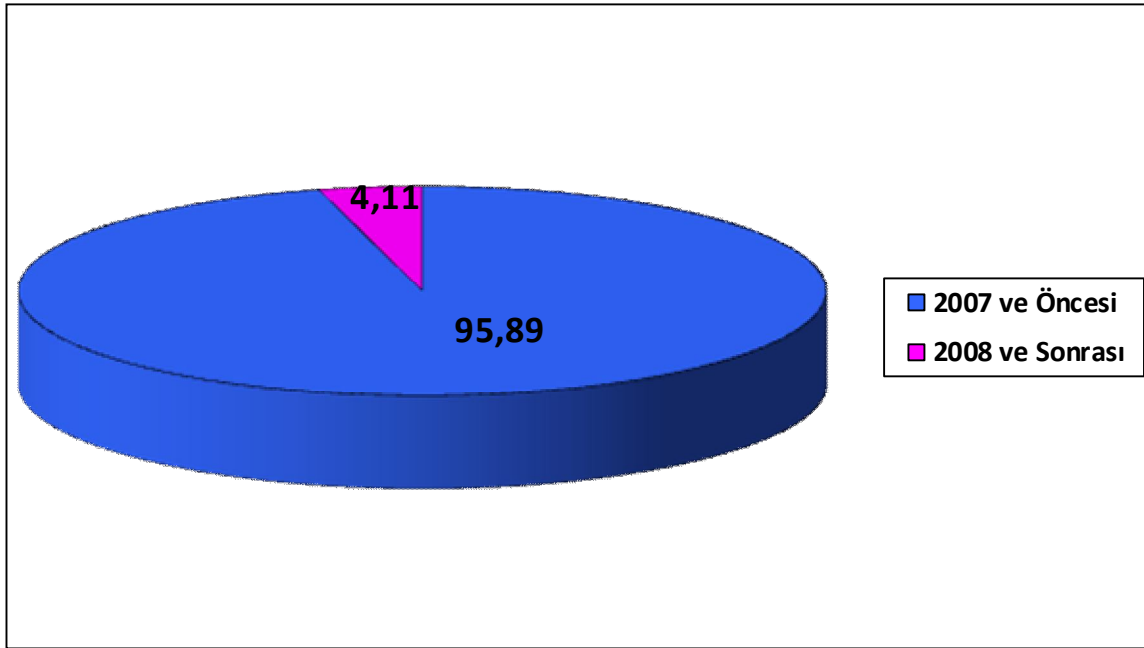
Grafik 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Dağılımı(%)

Grafik 4'de katılımcıların mesleki kıdem yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Mezuniyet Yılları Dağılım

	Grup	f	%
Lisans Mezuniyet Yılı	2007 ve Öncesi	210	95,89
	2008 ve Sonrası	9	4,11

Tablo 5'e bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin % 95.89'u 2007 ve öncesi yıllarda mezun olmuş, % 4.11'i ise 2008 ve sonrasında mezun olmuştur. Bu değişkenin sorulmasının sebebi 2008 ve sonrasında drama dersinin üniversitelerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmasıdır. 2008 ve sonrasında mezun olan öğretmenler drama dersini almışlardır.



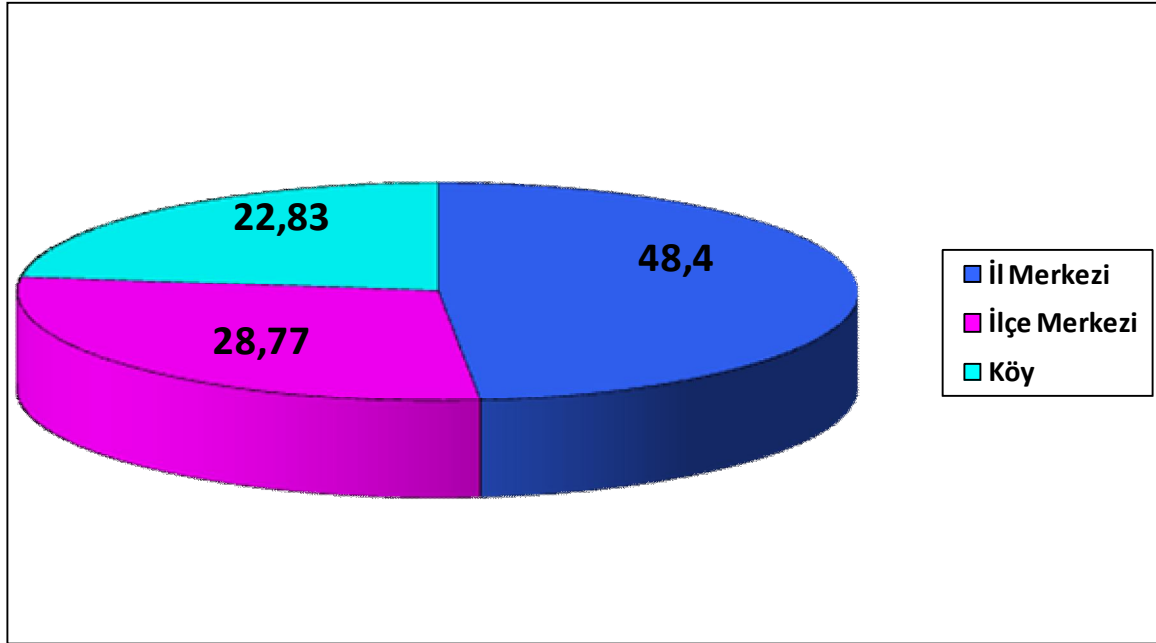
Grafik 5: Katılımcıların Lisans Mezuniyet Dağılımı(%)

Grafik 5'te katılımcıların lisans mezuniyet yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Görev Yerleri Dağılımı

	Grup	f	%
Görev Yeriniz	İl Merkezi	106	48,40
	İlçe Merkezi	63	28,77
	Köy	50	22,83

Tablo 6’da araştırmaya destek veren öğretmenlerin; % 48,4 ‘ü İl merkezinde, % 28,77’si İlçe merkezinde, % 22,83’ün de köylerde çalıştığı görülmektedir.



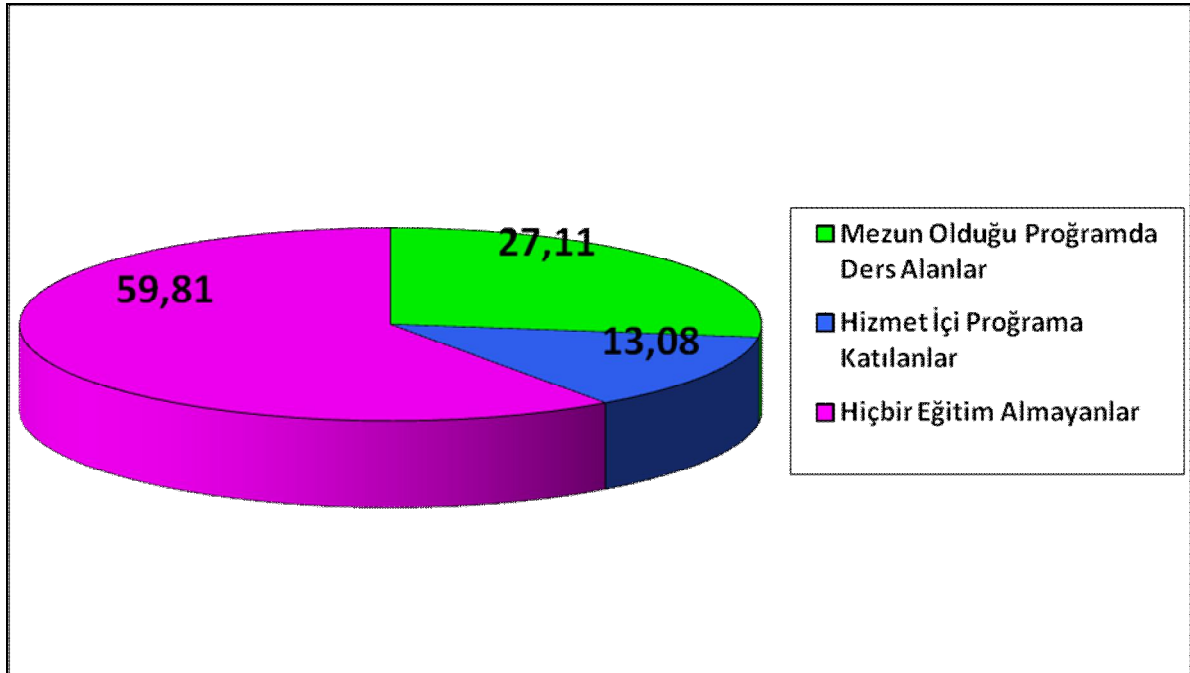
Grafik 6: Katılımcıların Görev Yeri Dağılımı(%)

Grafik 6’da katılımcıların görev yeri yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Dramayla İlgili Almış Oldukları Eğitim Dağılımı

	Grup	f	%
Dramayla İlgili Almış Olduğunuz Eğitim	Mezun Olduğum Programda Ders Aldım	58	27,11
	Hizmet İçi Eğitim Programına Katıldım	28	13,08
	Hiçbir Eğitim Almadım	128	59,81

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerimizin dramayla ilgili almış olduğunuz eğitim sorusuna verdikleri cevapların oranı şöyledir: Mezun olduğu programda ders alanların oranı % 27,11, hizmet içi eğitim programına katıldım diyenlerin oranı % 13,08 ve hiçbir eğitim almadım diyenlerin oranı ise % 59,81'dir.



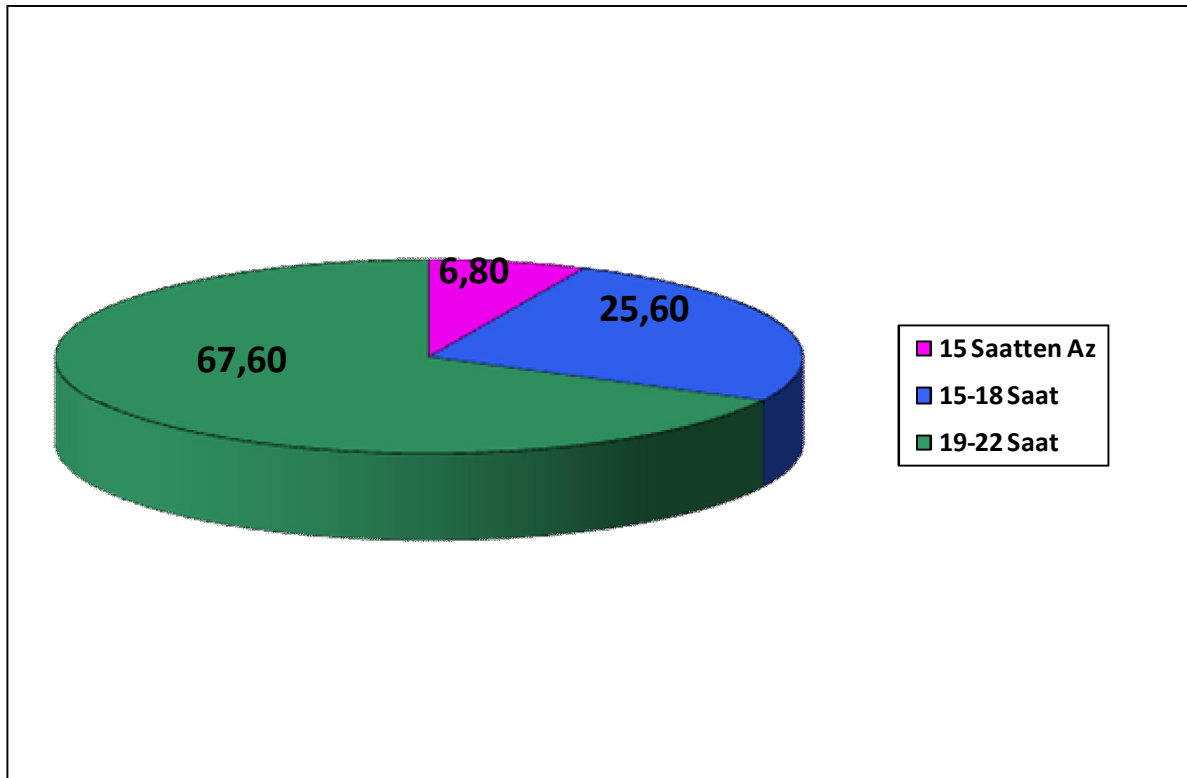
Grafik 7: Katılımcıların Dramayla İlgili Aldıkları Eğitim Dağılımı(%)

Grafik 7'de katılımcıların dramayla ilgili almış olduğu eğitim yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Haftalık Ders Yüğü Dağılımı

	Grup	f	%
Haftalık Ders Saati yükünüz	15 Saatten Az	15	6,80
	15-18 Saat	56	25,60
	19- 22 Saat	148	67,60

Tablo 8'deki verilere göre ankete katılan öğretmenlerin haftalık ders saati yükleri oranı şöyledir: % 6,80'i 15 saatten az, % 25,60'sı 15 ile 18 saat arası, % 67,60'ı ise 19-22 saat arası derse girmektedir.



Grafik 8: Katılımcıların Haftalık Ders Yüğü Dağılımı(%)

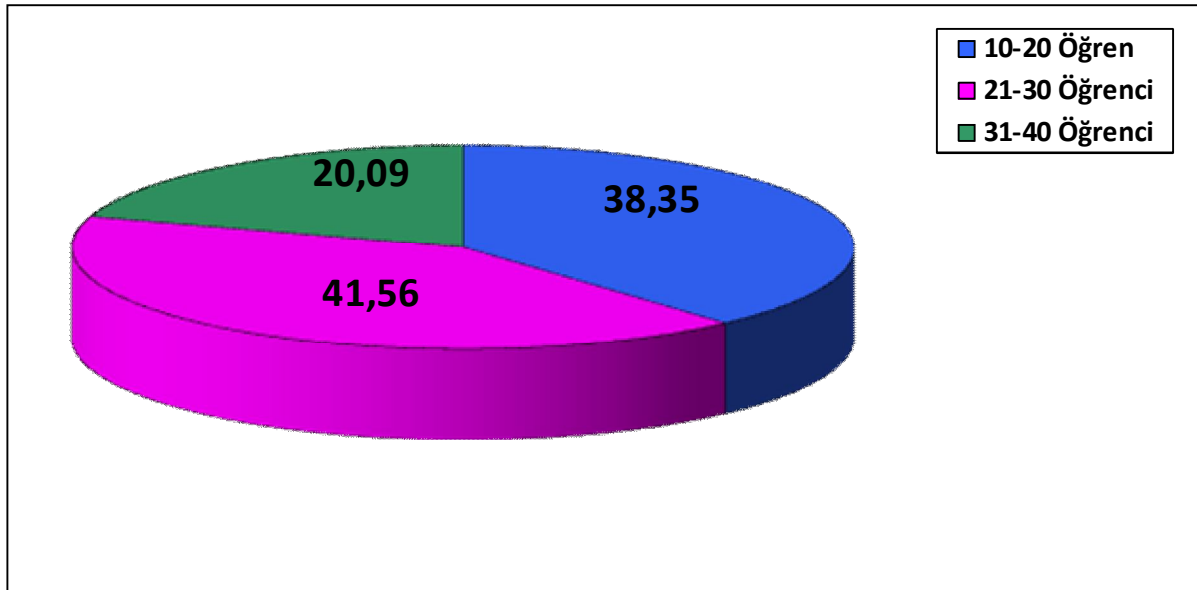
Grafik 8'da öğretmenlerin haftalık ders yüğü yüzdesi gösterilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutlarının Dağılımı

	Grup	f	%
Derse Girdiğiniz Sınıfların Ortalama Mevcudu	10- 20 Öğrenci	84	38,35
	21- 30 Öğrenci	91	41,56
	31- 40 Öğrenci	44	20,09

Tablo 9'daki verileri dikkate aldığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin derse girdiği sınıfların ortalama mevcuduna bakıldığında % 38,35'inin 10-20 öğrenci, % 41,56'sınının 21-30 öğrenci, % 20'09'unun 31-40 öğrencili sınıflarda ders işlediklerini görülmektedir.

Grafik 9'da öğretmenlerin derse girdiği sınıfların ortalama mevcudu gösterilmiştir.



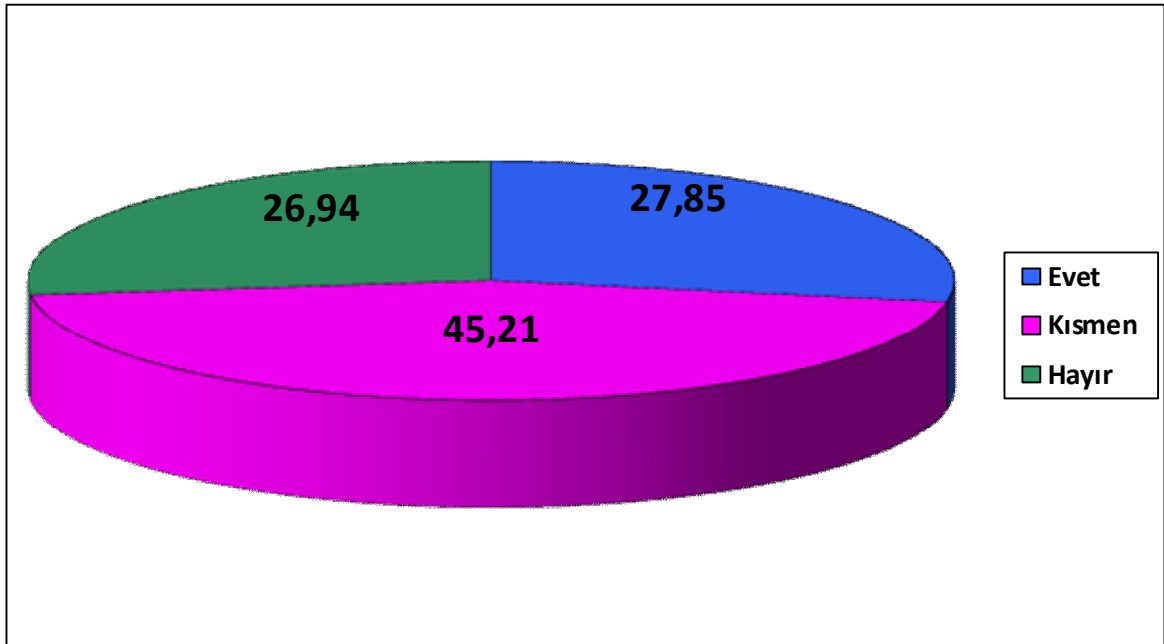
Grafik 9: Katılımcıların Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutlarının Dağılımı (%)

Grafik 9'da öğretmenlerin derse girdiği sınıfların ortalama mevcudu gösterilmiştir.

Tablo 10: Gerekli Olabilecek Materyallerin Alınabilme Durum Dağılımı

	Grup	f	%
Drama etkinlikleri için gerekli olabilecek materyalleri sınıfınızdaki öğrencileriniz alabilecek düzeyde midir?	Evet	61	27,85
	Kısmen	99	45,21
	Hayır	59	26,94

Tablo 10'a bakıldığında, "Drama etkinlikleri için gerekli olabilecek materyalleri sınıfınızdaki öğrencileriniz alabilecek düzeyde midir?" sorusuna öğretmenlerin % 27,85 evet, % 45, 21 kısmen, % 26,94 hayır diye cevap verdikleri görülmüştür.



Grafik 10: Gerekli Olabilecek Materyallerin Alınabilme Durum Dağılımı(%)

Grafik 10'da "Drama etkinlikleri için gerekli olabilecek materyalleri sınıfınızdaki öğrencileriniz alabilecek düzeyde midir?" sorusuna verilen cevapların yüzdesi gösterilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel(2008) tarafından geliştirilen ve gerekli izin alınarak kullanılan (EK-1)“Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği” başlıklı bölümdür(EK2). Birinci bölümün ölçek geçerliğine ilişkin analizi yapılmış ve üç boyut olarak tasarlanmıştır. Birinci boyut olan “Dramayı planlama yeterliği” 6 madde; ikinci boyut olan “Dramayı gerçekleştirme yeterliği” 18 madde ve üçüncü boyut olan “Dramayı değerlendirme yeterliği” 6 madde olmak üzere ölçekte toplam 30 madde yer almaktadır. Bu ölçek, 3 boyutu ölçmektedir. Bunlar;

- 1- Dramayı planlama yeterliği
- 2- Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği
- 3- Drama sürecini değerlendirme yeterliği

İlgili ölçek belli Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturulmuş ve şu şekilde düzenlenmiştir.

- 5-Her zaman
- 4-Çoğu zaman
- 3-Ara sıra
- 2-Nadiren
- 1-Hiçbir zaman

Bu bölümün güvenilirlik katsayıları Tablo 11’de verilmiştir. Buna göre 3 alt ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları 0,706–0,817 arasında, ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha kat sayısı ise 0,744’tür.

Tablo 11: Eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları

Faktör	Alpha
---------------	--------------

1- Dramayı planlama yeterliği	,706
2- Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği	,817
3- Drama sürecini değerlendirme yeterliği	,780
TOPLAM	,744

Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçütte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür (Büyüköztürk, 2002:51). Faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda ölçekteki maddelerin 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu 3 faktör toplam varyansın % 45,370'ini açıklamıştır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir (Çalışkan ve dğr, 2008:184).

Tablo 12:Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

MADDELER	Faktör 1 Dramayı Planlama Yeterliliği	Faktör 2 Dramayı Gerçekleştirme Yeterliliği	Faktör 3 Dramayı Değerlendirme Yeterliliği
MADDE 1	0.433		
MADDE 2	0.566		
MADDE 3	0.474		
MADDE 4	0.510		
MADDE 5	0.520		
MADDE 6	0.529		
MADDE 7		0.386	
MADDE 8		0.486	
MADDE 9		0.403	
MADDE 10		0.361	
MADDE 11		0.422	
MADDE 12		0.531	
MADDE 13		0.437	
MADDE 14		0.414	
MADDE 15		0.446	
MADDE 16			0.595
MADDE 17			0.531
MADDE 18			0.608
MADDE 19			0.493

MADDE 20	0.633
MADDE 21	0.582
MADDE 22	0.482
MADDE 23	0.553
MADDE 24	0.576
MADDE 25	0.380
MADDE 26	0.580
MADDE 27	0.412
MADDE 28	0.368
MADDE 29	0.388
MADDE 30	0.548

Drama uygulama yeterliği ölçeğinin, 3 faktördeki öz değerleri 2.590 ile 5.333 arasında ve açıklanan varyans yüzdeleri ise 10.887 ile 23.121 arasında değişmektedir(Bkz. Tablo 13). Açıklanan varyans oranının % 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk,2002:76).

Tablo 13: Eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeğinin faktörlerinin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve öz değerleri

Faktör	Öz Değer	Açıklanan Varyans
1- Dramayı planlama yeterliği	3.242	11.367
2- Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği	5.333	23.121
3- Drama sürecini değerlendirme yeterliği	2.590	10.887
TOPLAM	11.165	45.375

İkinci bölüm ise araştırmacı tarafından geliştirilen “*Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikler*” başlıklı bölümdür (EK-3). Bu bölümde kendi içinde 4 alt bölümden başlıktan oluşmaktadır.

- ✓ Birinci bölümde Öğretmenlerin drama teknikleri hakkındaki bilgi durumu sorulmuştur. Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturulmuş ve şu şekilde düzenlenmiştir.

5-Tamamen biliyorum,

4-Biliyorum,

3-Kararsızım,

2-Kısmen biliyorum,

1-Hiç bilmiyorum

- ✓ İkinci bölümde drama tekniklerinin derslerde ne sıklıkta kullanıldığı sorulmuştur.

Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturulmuş ve şu şekilde düzenlenmiştir.

4-Çok sık kullanıyorum

3-Orta sıklıkta kullanıyorum

2-Az kullanıyorum

1-Hiç kullanmıyorum

- ✓ Üçüncü bölümde drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu sorulmuştur.

Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturulmuş ve şu şekilde düzenlenmiştir.

5-Tamamen biliyorum,

4-Biliyorum,

3-Kararsızım,

2-Kısmen biliyorum,

1-Hiç bilmiyorum

- ✓ Dördüncü bölümde Drama Yönteminin uygulamasında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu sorgulanmıştır. Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturulmuş ve şu şekilde düzenlenmiştir.

4-Çok etkili

3-Kısmen etkili

2-Az etkili

1-Hiç etkili değil

Bu ölçme aracının mantıksal geçerliliğini sağlamak için ilk olarak ilgili literatür taranarak soru havuzu oluşturulmuş ve uzman kanısına başvurulmuştur. Alınan cevaplar ve tepkilere göre gerekli düzeltmeler yapılarak, anketin ön deneme formu hazırlanmıştır. Bu bölümün Güvenirlilik katsayıları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Cranbach Alpha Güvenirlilik Tablosu

Alt Bölüm	Cranbach’s Alpha
1- Dramayı Tekniklerine İlişkin Bilgi Durumu	0,897
2- Drama Tekniklerinin Kullanımı	0,900
3- Drama Yöntemi Aşamaları	0,941
4- Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	0,814
Toplam	0,888

Tablo 14 incelendiğinde 4 alt ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları 0,814–0,941 arasında olup ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha kat sayısı ise 0,888’dir.

Veri toplama aracının uygulamaya hazır hale getirilmesinden sonra, öğretmenlere uygulanabilmesi için Kırşehir Valiliği ve Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli izin onayı(Ek-4) alınmıştır.

Ölçek, araştırma kapsamındaki okullara elden dağıtılıp toplanmıştır. ölçeklerin dağıtılıp toplanması sırasında okullara gidilerek, okul yöneticilerine Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin onay belgesi sunulmuş, anketin amacı hakkında bilgi verilmiştir. Yöneticilerin izniyle anketler ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenlerine bizzat araştırmacı tarafından uygulanması sağlanmıştır. Öğretmenlerin zamanının olmadığı durumlarda anket öğretmene bırakılmış,

anketi doldururken dikkat etmesi gerekenler açıklanmıştır. Anketi geri almak için belirlenen günde araştırmacı tarafından tekrar gidilerek anketler toplanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplama aracı ile verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce veri toplama araçları tek tek incelenmiş, gerektiği biçimde doldurulup doldurulmadığına bakılmıştır. Gerektiği biçimde doldurulmamış olanlar “geçersiz” sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Geçerli olan veri toplama araçlarındaki veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçme aracındaki veriler SPSS for Windows 15.0 paket programına aktararak amaçlara uygun biçimde çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin drama uygulama yeterlilikleri, dramayı tekniklerine ilişkin bilgi durumu, drama tekniklerinin kullanımı drama yöntemi aşamaları, drama yönteminin uygulanmasında yaşanan güçlükler ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda Mann-Whitney U Testi, üç ya da daha fazla değişkenin olduğu durumlarda Kruskal-Wallis H Testi işlemleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin drama uygulama yeterliliklerine, drama teknikleri hakkındaki bilgi durumu ve drama yönteminin aşamalarına ilişkin verilerin çözümlenmesi için beşli ölçek aralıkları 0,80 ($5-1=4$, $4/5=0,80$) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir.

5-Her zaman	- Tamamen biliyorum	4,20 -5,00
4-Çoğu zaman	- Biliyorum	3,40-4,19

3-Ara sıra	- Kararsızım	2,60-3,39
2-Nadiren	- Kısmen biliyorum	1,80-2,59
1-Hiçbir zaman-	Hiç bilmiyorum	1,00-1,79

Aritmetik ortalama 3,40 ve üzeri “çoğu zaman/biliyor”, 3,39 ve altı da “Ara sıra/kararsızım” olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin drama tekniklerini derslerde ne sıklıkta kullandıklarına ve drama yönteminin uygulamasında karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğuna ilişkin verilerin çözümlenmesi için dördümlü ölçek aralıkları 0,75 ($4-1=3$, $3/4=0,75$) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir.

4-Çok sık kullanıyorum	- Çok etkili	3,25-4,00
3-Orta sıklıkta kullanıyorum	- Kısmen etkili	2,50-3,24
2-Az kullanıyorum	- Az etkili	1,75-2,49
1-Hiç kullanmıyorum	- Hiç etkili değil	1,00-1,74

Aritmetik ortalama 2,50 ve üzeri “Orta sıklıkta kullanıyorum- Kısmen etkili ”, 2,49 ve altı da “Az kullanıyorum - Az etkili ” olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Drama Sürecini Planlama Yeterlilikleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama sürecini planlama yeterlilikleriyle ilgili; frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Drama Sürecini Planlama Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Drama sürecini planlama yeterliliği		Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	ss
1. Dramanın amaç ve hedeflerini belirlerim.	<i>f</i>	7	12	38	111	51	3,85	0,95
	<i>%</i>	3,2	5,5	17,4	50,7	23,3		
2. Drama sonrası öğrenci kazanımlarını belirlerim.	<i>f</i>	6	20	42	105	46	3,75	0,98
	<i>%</i>	2,7	9,1	19,2	47,9	21,0		
3. Dramaya uygun fiziki ortam seçerim.	<i>f</i>	10	21	62	95	31	3,53	1,00
	<i>%</i>	4,6	9,6	28,3	43,4	14,2		
4. Dramaya uygun materyal seçimi yapar ve hazırlarım.	<i>f</i>	12	23	58	89	37	3,53	1,06
	<i>%</i>	5,5	10,5	26,5	40,6	16,9		
5. Drama yöntemine uygun ders planı yaparım.	<i>f</i>	15	24	76	80	24	3,34	1,04
	<i>%</i>	6,8	11,0	34,7	36,5	11,0		
6. Etkinliklere ilişkin drama tekniklerini belirlerim.	<i>f</i>	9	23	68	98	21	3,45	0,95
	<i>%</i>	4,1	10,5	31,1	44,7	9,6		
Toplam							3,58	0,84

Tablo 15'e baktığımızda Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin *drama sürecini planlama yeterliliğine ilişkin boyutlu* yaptıkları etkinliklere yönelik maddelerin ortalamaları 3,34 ile 3,85 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 1. maddesindeki “*Dramanın amaç ve hedeflerini belirlerim*” ifadesine ait iken ($\bar{X}=3,85$) iken en düşük

aritmetik ortalama 5.maddedeki “Drama yöntemine uygun ders planı yaparım.” ifadesine aittir ($\bar{X}=3,34$). Öğretmenlerin *planlama yeterliliğine ilişkin* yaptıkları etkinliklerin genel olarak aritmetik ortalamasının 3,58 olduğu ve bu boyuttaki etkinliklerin “*çoğu zaman* ” yapıldığı görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterlilikleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama sürecini gerçekleştirme yeterlilikleriyle ilgili; frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 16’te görülmektedir

Tablo 16: Öğretmenlerin Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği			Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	ss
7.	Drama öğrencilerin dikkatini çekerim.	öncesi	<i>f</i>	3	7	24	87	98	
			%	1,4	3,2	11,0	39,7	44,7	4,23 0,87
8.	Drama esnasında güler yüzlü, sevecen ve espriliyim.		<i>f</i>	4	6	24	105	80	
			%	1,8	2,7	11,0	47,9	36,5	4,15 0,85
9.	Drama anlaşılır bir dil kullanırım.	esnasında	<i>f</i>	3	5	18	97	96	
			%	1,4	2,3	8,2	44,3	43,8	4,27 0,82
10.	Drama öğrencileri konulardan haberdar ederim.	esnasında hedef ve	<i>f</i>	5	8	17	121	68	
			%	2,3	3,7	7,8	55,3	31,1	4,09 0,86
11.	Dramalarda öğrenciler ile empati kurarım.		<i>f</i>	3	8	22	111	75	
			%	1,4	3,7	10,0	50,7	34,2	4,13 0,84
12.	Üretilmiş metin, öykü ve oyun olmadan dramayı yönetirim.		<i>f</i>	8	16	48	107	40	
			%	3,7	7,3	21,9	48,9	18,3	3,71 0,97
13.	Öğrencilerin güven duygularını sağlayacak davranışlarda bulunurum.		<i>f</i>	3	8	19	113	76	
			%	1,4	3,7	8,7	51,6	34,7	4,15 0,83
14.	Drama esnasında etkili kullanırım.	zamanı	<i>f</i>	3	11	25	127	53	
			%	1,4	5,0	11,4	58,0	24,2	3,99 0,83
15.	Çok iyi bir dinleyiciyim.		<i>f</i>	3	7	24	91	94	
			%	1,4	3,2	11,0	41,6	42,9	4,21 0,86
16.	Öğrencilerin grup		<i>f</i>	3	4	13	112	87	
									4,26 0,77

oluşturmalarında hak ve özgürlüklerine saygılıyım.	%	1,4	1,8	5,9	51,1	39,7		
17. Sınıfta dolaşarak gerekirse yardım ederim.	<i>f</i>	4	5	29	93	88		
	%	1,8	2,3	13,2	42,5	40,2	4,17	0,87
18. Çok iyi bir izleyiciyim.	<i>f</i>	1	8	17	97	96		
	%	0,5	3,7	7,8	44,3	43,8	4,27	0,79
19. Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı veririm.	<i>f</i>	1	11	12	90	105		
	%	0,5	5,0	5,5	41,1	47,9	4,31	0,83
20. Dramanın aşamalarını kullanırım.	<i>f</i>	2	12	31	126	48		
	%	0,9	5,5	14,2	57,5	21,9	3,94	0,81
21. Öğrencilerin önerilerini dikkate alırım.	<i>f</i>	0	8	24	114	73		
	%	0,0	3,7	11,0	52,1	33,3	4,15	0,75
22. Yönetmekten çok yol göstermeye ağırlık veririm.	<i>f</i>	1	9	12	128	69		
	%	0,5	4,1	5,5	58,4	31,5	4,16	0,74
23. Drama etkinliğine uygun grup oluştururum.	<i>f</i>	1	11	19	129	59		
	%	0,5	5,0	8,7	58,9	26,9	4,07	0,77
24. Drama esnasında geçmiş konuları hatırlatarak bağlantı kurarım.	<i>f</i>	1	11	17	127	63		
	%	0,5	5,0	7,8	58,0	28,8	4,10	0,78
Toplam							4,13	0,62

Tablo 16'ya baktığımızda *Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin drama sürecini gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin boyutlu* yaptıkları etkinliklere yönelik maddelerin ortalamaları 3,71 ile 4,31 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 19. maddesindeki "Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı veririm." ifadesine ait iken ($\bar{X}=4,31$) iken en düşük aritmetik ortalama 12.maddedeki "Üretilmiş metin, öykü ve oyun olmadan dramayı yönetirim." ifadesine aittir ($\bar{X}=3,71$). Öğretmenlerin *drama sürecini gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin* yaptıkları etkinliklerin genel olarak aritmetik ortalamasının 4,13 olduğu ve bu boyuttaki etkinliklerin "**çoğu zaman**" yapıldığı görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Drama Sürecini Değerlendirme Yeterlilikleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama sürecini değerlendirme yeterlilikleriyle ilgili; frekans dağılımları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 17'te görülmektedir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Drama Sürecini Değerlendirme Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	ss
25. Dramaya uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerim.	<i>f</i> 5 <i>%</i> 2,3	18 8,2	43 19,6	108 49,3	45 20,5	3,78	0,94
26. Drama aşamasında açık uçlu sorular sorarım.	<i>f</i> 2 <i>%</i> 0,9	13 5,9	40 18,3	117 53,4	47 21,5	3,89	0,84
27. Öğrencilere ve gruplara karşı tarafsızımdır.	<i>f</i> 1 <i>%</i> 0,5	10 4,6	18 8,2	83 37,9	107 48,9	4,30	0,84
28. Öğrenci ve grup dinamiğine göre değerlendirme yaparım.	<i>f</i> 0 <i>%</i> 0,0	6 2,7	21 9,6	109 49,8	83 37,9	4,23	0,73
29. Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim veririm.	<i>f</i> 1 <i>%</i> 0,5	9 4,1	27 12,3	106 48,4	76 34,7	4,13	0,81
30. Değerlendirme sonucunda öğrenci tepkilerini dinlerim.	<i>f</i> 0 <i>%</i> 0,0	10 4,6	23 10,5	114 52,1	72 32,9	4,13	0,78
Toplam						4,08	0,65

Tablo 17'ye baktığımızda *Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin drama sürecini değerlendirme yeterliliğine ilişkin boyutlu yaptıkları etkinliklere yönelik maddelerin ortalamaları 3,78 ile 4,30 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 27. maddesindeki “Öğrencilere ve gruplara karşı tarafsızımdır.” ifadesine ait iken ($\bar{X}=4,30$) iken en düşük aritmetik ortalama 25.maddedeki “Dramaya uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerim.” ifadesine aittir ($\bar{X}=3,71$). Öğretmenlerin drama sürecini değerlendirme yeterliliğine ilişkin yaptıkları etkinliklerin genel olarak aritmetik ortalamasının 4,08 olduğu ve bu boyuttaki etkinliklerin “çoğu zaman” yapıldığı görülmektedir.*

4.4.Öğretmenlerin Drama Uygulama Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ait yeterlilikleri arasındaki ilişki durumları Tablo 18'te görülmektedir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Drama Uygulama Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonuna İlişkin Bulgular

		Drama sürecini planlama yeterliliği	Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	Drama sürecini değerlendirme yeterliliği
Drama sürecini planlama yeterliliği	r	1		
	p			
	n	219		
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	r	0,538	1	
	p	0,000*		
	n	219	219	
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	r	0,485	0,780	1
	p	0,000*	0,000*	
	n	219	219	219

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin Drama sürecini planlama yeterliliği puanları ile Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği puanları arasında $r=0.538$ $p<0.05$ 'e göre pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin Drama sürecini planlama yeterliliği puanları ile Drama sürecini değerlendirme yeterliliği puanları arasında $r=0.485$ $p<0.05$ 'e göre pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya destek veren öğretmenlerin Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği puanları ile Drama sürecini değerlendirme yeterliliği puanları arasında $r=0.780$ $p<0.05$ 'e göre pozitif yönlü kuvvetli ilişki bulunmaktadır.

4.5. Öğretmenlerin Drama Teknikleri Hakkındaki Bilgi Durumu

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama teknikleri hakkındaki bilgi durumlarıyla ilgili; frekans dağılımları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 19'da görülmektedir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Drama Teknikleri Hakkındaki Bilgi Durumlarına İlişkin Bulgular

Drama Teknikleri Hakkında Durumu	Bilgi	<i>f</i>	Hiç	Kısmen	Kararsızım	Biliyorum	Tamamen	\bar{X}	ss
			Bilmiyorum	Biliyorum	Kararsızım	Biliyorum	Bilmiyorum		
Rol oynama	<i>f</i>	3	22	8	120	66		4,02	0,93
	%	1,4	10	3,7	54,8	30,1			
Pantomim (mim)	<i>f</i>	18	55	22	89	35		3,31	1,24
	%	8,2	25,1	10	40,6	16			
Kukla	<i>f</i>	28	47	21	84	39		3,27	1,33
	%	12,8	21,5	9,6	38,4	17,8			
Doğaçlama	<i>f</i>	3	25	16	111	64		3,95	0,97
	%	1,4	11,4	7,3	50,7	29,2			
Parmak Oyunu	<i>f</i>	37	47	31	80	24		3,03	1,3
	%	16,9	21,5	14,2	36,5	11			
Öykünme(taklit)	<i>f</i>	7	21	19	110	62		3,91	1,02
	%	3,2	9,6	8,7	50,2	28,3			
Hayal Oyunu	<i>f</i>	20	24	29	86	60		3,65	1,25
	%	9,1	11	13,2	39,3	27,4			
Rol Değişirme	<i>f</i>	9	36	31	91	52		3,64	1,13
	%	4,1	16,4	14,2	41,6	23,7			
Zihinde Canlandırma	<i>f</i>	4	26	17	102	70		3,95	1,02
	%	1,8	11,9	7,8	46,6	32			
Öykü-Olay Canlandırma	<i>f</i>	4	14	11	106	84		4,15	0,91
	%	1,8	6,4	5	48,4	38,4			
Benzetim	<i>f</i>	16	26	20	102	55		3,70	1,18
	%	7,3	11,9	9,1	46,6	25,1			
Altı Şapka Tekniği	<i>f</i>	34	47	21	68	49		3,23	1,41
	%	15,5	21,5	9,6	31,1	22,4			
İstasyon	<i>f</i>	65	39	24	61	30		2,78	1,47
	%	29,7	17,8	11	27,9	13,7			
Balık Kılıçığı	<i>f</i>	49	40	18	64	48		3,10	1,5
	%	22,4	18,3	8,2	29,2	21,9			
Toplam								3,55	0,79

Tablo 19'a baktığımızda Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin *drama teknikleri* hakkındaki bilgi durumlarına ilişkin olarak tekniklerin ortalamaları 2,78 ile 4,15 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama Öykü-Olay canlandırma tekniğine ait iken ($\bar{X}=4,15$) iken; en düşük aritmetik ortalama İstasyon tekniğine aittir ($\bar{X}=2,78$). Öğretmenler sosyal bilgiler dersinde Rol oynama (4,02),doğaçlama ve zihinde canlandırma (3,95), Öykünme (3,91), hayal oyunu (3,65), rol değiştirme (3,64), Öykü olay canlandırma(4,15) ve benzetim (3,70) teknikleri hakkında ***biliyorum*** düzeyinde bilgi sahibi iken ; pandomim (3,31), kukla (3,27), parmak oyunu (3,03),altı şapka tekniği (3,23), istasyon (2,78) ve balık kılıcı (3,10) teknikleri hakkında ***kararsızım*** düzeyinde bilgi sahibidirler.Öğretmenlerin *drama teknikleri hakkındaki bilgi durumlarına ilişkin* genel olarak aritmetik ortalamasının 3,55 olduğu ve bu ölçekte yer alan teknikler hakkında ***“biliyorum”*** düzeyinde bilgi sahibidirler.

4.6. Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeyleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleriyle ilgili; frekans dağılımları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi		Hiç Kullanmıyorum	Az Kullanıyorum	Orta Sıklıkta Kullanıyorum	Çok Sık Kullanıyorum	\bar{X}	ss
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>		
Rol oynama	<i>f</i>	10	34	116	59	3,02	0,78
	%	4,6	15,5	53,0	26,9		
Pandomim(mim)	<i>f</i>	64	75	65	15	2,14	0,92

	%	29,2	34,2	29,7	6,8		
Kukla	<i>f</i>	93	72	38	16	1,89	0,94
	%	42,5	32,9	17,4	7,3		
Doğaçlama	<i>f</i>	26	44	91	58	2,83	0,96
	%	11,9	20,1	41,6	26,5		
Parmak Oyunu	<i>f</i>	88	62	51	18	2	0,98
	%	40,2	28,3	23,3	8,2		
Öykünme(taklit)	<i>f</i>	17	55	99	48	2,81	0,87
	%	7,8	25,1	45,2	21,9		
Hayal Oyunu	<i>f</i>	41	53	76	49	2,61	1,03
	%	18,7	24,2	34,7	22,4		
Rol Değişirme	<i>f</i>	32	48	84	55	2,74	1
	%	14,6	21,9	38,4	25,1		
Zihinde Canlandırma	<i>f</i>	15	35	82	87	3,1	0,91
	%	6,8	16,0	37,4	39,7		
Öykü-Olay Canlandırma	<i>f</i>	15	39	81	84	3,07	0,91
	%	6,8	17,8	37,0	38,4		
Benzetim	<i>f</i>	34	48	96	41	2,66	0,96
	%	15,5	21,9	43,8	18,7		
Altı Şapka Tekniği	<i>f</i>	60	79	51	29	2,22	1
	%	27,4	36,1	23,3	13,2		
İstasyon	<i>f</i>	99	62	40	18	1,89	0,98
	%	45,2	28,3	18,3	8,2		
Balık Kılıçığı	<i>f</i>	77	70	42	30	2,11	1,04
	%	35,2	32,0	19,2	13,7		
Toplam						2,52	0,63

Tablo 19'a baktığımızda Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklıklarına *ilişkin olarak tekniklerin* ortalamaları 1,89 ile 3,10 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama Zihinde canlandırma tekniğine ait iken ($\bar{X}=3,10$) iken; en düşük aritmetik ortalama kukla tekniğine aittir ($\bar{X}=1,89$). Öğretmenler sosyal bilgiler dersinde hiçbir tekniği **çok sık** düzeyde kullanmamakta olup; Rol oynama (3,02),doğaçlama(2,83), Öykünme (2,81), hayal oyunu (2,61), rol değiştirme (2,74), zihinde canlandırma (3,1), Öykü olay canlandırma(3,07) ve benzetim (2,66) tekniklerini **orta sıklık** düzeyinde kullanırken; pandomim (2,14), kukla (1,89), parmak oyunu (3,03),altı şapka tekniği (2,22), istasyon (1,89) ve balık kılıçığı (2,11) tekniklerini **az** düzeyde kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin *drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklıklarına ilişkin* genel olarak aritmetik ortalamasının 2,52 olduğu ve bu ölçekte yer alan teknikleri “*orta sıklıkta*” yaptıkları görülmektedir.

4.7. Öğretmenlerin Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumlarıyla ilgili; frekans dağılımları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumlarına Ait Bulgular

Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu		Hiç Biliyorum	Kısmen Biliyorum	Kararsızım	Biliyorum	Tamamen Biliyorum	\bar{X}	ss
Hazırlık aşaması	<i>f</i>	9	29	16	130	35	3,70	1,02
	%	4,1	13,2	7,3	59,4	16		
Isınma aşaması	%	12	36	27	116	28	3,51	1,08
	<i>f</i>	5,5	16,4	12,3	53	12,8		
Canlandırma aşaması	<i>f</i>	7	27	13	136	36	3,76	0,98
	%	3,2	12,3	5,9	62,1	16,4		
Rahatlama aşaması	%	14	37	34	104	30	3,45	1,12
	<i>f</i>	6,4	16,9	15,5	47,5	13,7		
Değerlendirme aşaması	<i>f</i>	9	35	20	122	33	3,62	1,05
	%	4,1	16	9,1	55,7	15,1		
Toplam							3,61	0,95

Tablo 21’e baktığımızda Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumlarına yönelik ifadelerle verdikleri cevapların ortalamaları 3,45 ile 3,76 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama canlandırma aşamasına ait iken ($\bar{X}=3,76$) iken; en düşük aritmetik ortalama rahatlama aşamasına aittir ($\bar{X}=3,45$). Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumlarına *ilişkin* genel olarak

aritmetik ortalamasının 3,61 olduğu ve bu ölçekte yer alan aşamaları “*biliyorum*” düzeyinde bildikleri görülmektedir

4.8. Drama Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili; frekans dağılımları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Drama Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlgili Bulgular

Drama Yönetiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler	<i>f</i>	Hiç Etkili Değil	Az Etkili	Kısmen Etkili	Çok Etkili	\bar{X}	ss			
		%	%	%	%					
Drama yöntemiyle ilgili bilgi eksikliği	5	2,3	14	6,4	96	43,8	104	47,5	3,37	0,71
Yönetimin tutumu	27	12,3	36	16,4	115	52,5	41	18,7	2,78	0,89
Velilerin tutumu	39	17,8	48	21,9	89	40,6	43	19,6	2,62	0,99
Araç-gereç eksikliği	12	5,5	20	9,1	84	38,4	103	47	3,27	0,84
Sınıfların dar oluşu	19	8,7	39	17,8	82	37,4	79	36,1	3,01	0,94
Öğrencilerin özgüven eksikliği	11	5	22	10	79	36,1	107	48,9	3,29	0,84
Müfredattaki konuların uygun olmaması	13	5,9	27	12,3	85	38,8	94	42,9	3,19	0,87
Öğrenci sayısının fazla olması	41	18,7	33	15,1	73	33,3	72	32,9	2,80	1,09
Ders saatinin fazla oluşu	42	19,2	28	12,8	80	36,5	69	31,5	2,80	1,08
Ders konularının yetiştirilememesi	16	7,3	15	6,8	75	34,2	113	51,6	3,30	0,89
Öğrencilerin sınava yönelik kaygıları	13	5,9	16	7,3	63	28,8	127	58	3,39	0,86
Toplam									3,07	0,54

Tablo 22'ye baktığımızda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemiyle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle ilgili ifadelerine verdikleri cevapların ortalamalarının 2,62 ile 3,39 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama “Öğrencilerin sınava yönelik kaygıları” iken ($\bar{X}=3,39$) iken; en düşük aritmetik ortalama “Velilerin tutumu” olarak ifade edilmiştir ($\bar{X}=2,62$). Öğretmenler, drama yöntemini uygularken yöntemle ilgili bilgi eksikliklerinin (3,37), dramada gerekli olabilecek araç-gereç eksikliğinin (3,27), öğrencilerin özgüven eksikliğinin (3,29), ders konularının yetiştirilememesi (3,30) ve öğrencilerin sınavlara yönelik kaygılarının (3,39) **çok etkili** düzeyde etkili olduklarını ifade ederken; yönetim yani okul idaresinin tutumu (2,78), velilerin tutumu (2,62), sınıfların dar olması (3,01), müfredattaki konuların uygun olmaması (3,19), öğrenci sayısının ve ders saatinin fazla olması (2,80) gibi etmelerin ise drama yönteminin uygulanmasında kısmen etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemiyle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle ilgili ifadelerine ilişkin genel olarak aritmetik ortalamasının 3,07 olduğu ve bu ölçekte yer alan ifadelerin “**kısmen etkili**” düzeyinde etkili olduğu görülmektedir.

4.9. Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi düzeyleri ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt boyutları arasında ki ilişki durumlarıyla ilgili; frekans dağılımları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri* Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonuna İlişkin Bulgular

	Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	r = 1 p n = 219			
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	r = 0,561 p = 0,000* n = 219	r = 1 n = 219		
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	r = 0,545 p = 0,000* n = 219	r = 0,434 p = 0,000* n = 219	r = 1 n = 219	
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	r = 0,118 p = 0,082 n = 219	r = 0,094 p = 0,165 n = 219	r = 0,160 p = 0,018* n = 219	r = 1 n = 219

* $p < 0,05$

Tablo 23'e baktığımızda "Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu" ile "Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi" arasında $r=0,561$ $p < 0,05$ 'e göre pozitif yönlü orta kuvvette ilişki bulunmuştur. "Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu" arttıkça "Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi" de artmaktadır.

"Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu" ile "Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu" arasında $r=0,545$ $p < 0,05$ 'e göre pozitif yönlü orta kuvvette ilişki bulunmuştur. "Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu" arttıkça "Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu" da artmaktadır. "Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu" ile "Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler" arasında $r= 0,118$ $p > 0,05$ 'e göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

"Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi" ile "Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu" arasında $r=0,434$ $p < 0,05$ 'e göre pozitif yönlü orta

kuvvette ilişki bulunmuştur. “Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi” arttıkça “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” da artmaktadır. “Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi” ile Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” arasında $r= 0,094$ $p>0,05$ 'e göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

“Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” ile “Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” arasında $r=0,160$ $p<0.05$ 'e pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” arttıkça “Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” de artmaktadır.

4.10. Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama düzeyleri ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, en son bitirdiği okul, mesleki kıdem, lisans mezuniyet yılı, görev yeri, dramayla ilgili almış olduğu eğitim, haftalık ders yükü, sınıf mevcudu ve etkinliklerde kullanılan materyaller gibi değişkenleri de göz önünde bulundurularak bulgular elde edilmiştir. Aşağıda sırasıyla önce ölçeğin birinci bölümünden elde edilen veriler, sonra ikinci bölümünden elde edilen veriler değişkenlere göre incelenmiştir.

4.10.1.Öğretmenlerin; Drama Yöntemini Uygularken; Planlama, Gerçekleştirme Ve Değerlendirme Alt Boyutlarına Ait Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

4.10.1.1. Cinsiyete Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulguların nasıl bir değişikliğe yol açtığı Mann-Whitney U Testi ile Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri ile Cinsiyet Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi

ÖLÇEKLER	Cinsiyet	Mann-Whitney U Testi					
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	U	p
Drama sürecini planlama yeterliliği	Erkek	143	20,89	5,13	102,89	4.417,00	0,022*
	Kadın	76	22,53	4,78	123,38		
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	Erkek	143	72,87	11,89	101,81	4.262,50	0,009*
	Kadın	76	77,16	9,12	125,41		
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	Erkek	143	24,03	3,94	101,98	4.287,50	0,010*
	Kadın	76	25,24	3,74	125,09		
Toplam	Erkek	143	117,79	18,91	101,42	4.207,50	0,006*
	Kadın	76	124,92	15,17	126,14		

*p<0,05

Tablo 24’e baktığımızda üç alt yeterlilik ve toplam yeterlik boyutunda yapılan etkinlikler cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kadınların “*Drama sürecini planlama yeterliliği*” puan ortalamaları $\bar{X} = 20,53$ iken; erkeklerin “*Drama sürecini planlama yeterliliği*” puan ortalamalarının $\bar{X} = 20,89$ ’dur. Erkekler ile kadınlar arasında Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Kadınların “*Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği*” puan ortalamaları 77,16 iken; erkeklerin “*Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği*” puan ortalamaları $\bar{X} = 72,87$ olduğu görülmektedir. Erkekler ile kadınlar arasında Drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Kadınların “*Drama*

sürecini değerlendirme yeterliliği” puan ortalamaları $\bar{X}=25,24$ iken erkeklerin “Drama sürecini değerlendirme yeterliliği” puan ortalamalarının $\bar{X}=24,03$ olduğu görülmektedir. Her boyutta ve toplamda kadın öğretmenlerin yeterlilikleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Yani kadın öğretmenlerin dramanın uygulanmasında daha başarılı oldukları görülmektedir.

4.10.1.2. Branşa Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin branşlarının, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından nasıl bir değişikliğe yol açtığı, Mann-Whitney U Testi ile Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo25: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Branş Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi

ÖLÇEKLER	Branş	Mann-Whitney U Testi					
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	U	p
Drama sürecini planlama yeterliliği	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	22,36	3,99	118,62	4.506,50	0,010*
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	20	6,18	96,15		
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	76,05	8,59	116,43	4.802,50	0,057
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	71,63	14,03	99,67		
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	24,99	3,52	117,49	4.659,00	0,026*
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	23,6	4,34	97,96		
Toplam	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	123,4	14,04	118,11	4.575,00	0,016*
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	115,23	22,15	96,96		

Tablo 25’e baktığımızda drama sürecini planlama, değerlendirme yeterliliği alt boyutları ile toplam yeterlik boyutları branşa göre anlamlı bir farklılık gösterirken ($p<0,05$),

drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği boyutu branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). İlkokul sınıf öğretmenlerinin “Drama sürecini planlama yeterliliği” puan ortalamaları $\bar{X}=22,36$ iken; sosyal bilgiler öğretmenlerinin puan ortalamalarının $\bar{X}=20$ olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini planlama yeterliliği daha yüksektir.. İlkokul sınıf öğretmenlerinin “Drama sürecini değerlendirme yeterliliği” puan ortalamaları $\bar{X}=24,9$ iken sosyal bilgiler öğretmenlerinin puan ortalamalarının $\bar{X}=23,6$ olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini değerlendirme yeterliliği daha yüksektir. İlkokul sınıf öğretmenlerinin “Toplam Yeterlilik Ölçeği” puanları $\bar{X}=123,4$ iken Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin puan ortalamalarının $\bar{X}=115,23$ olduğu görülmektedir. Yani drama yöntemini uygulama yeterliliği açısından sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha başarılıdır.

4.10.1.3. En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin en son bitirdikleri programların, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından nasıl bir değişikliğe yol açtığı Mann-Whitney U Testi ile Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri ile En Son Bitirilen Program Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi

ÖLÇEKLER	En Son Bitirilen Öğretim Programı	Mann-Whitney U Testi					
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	U	p
Drama sürecini planlama yeterliliği	Lisans	187	21,29	5,13	107,93	2.605,00	0,241
	Yüksek Lisans	32	22,44	4,58	122,09		
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	Lisans	187	74,08	11,48	108,59	2.727,50	0,424
	Yüksek Lisans	32	75,97	9,24	118,27		
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	Lisans	187	24,28	4,03	107,38	2.501,50	0,136
	Yüksek Lisans	32	25,44	2,91	125,33		

	Lisans	187	119,65	18,51	108,15		
Toplam	Yüksek Lisans	32	123,84	14,37	120,83	2.645,50	0,295

*p<0,05

Tablo 26'ya göre lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği ve toplam açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır(p>0,05). Genel olarak öğretmenlerimizin lisans mezunu olması veya yüksek lisans mezunu olması drama yönteminin uygulanması açısından fazla bir değişikliğe yol açmadığı görülmüştür.

4.10.1.4. Mesleki Kıdeme Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından nasıl bir değişikliğe yol açtığı **Kruskal-Wallis H Testi** ile Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Mesleki Kıdem Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Mesleki Kıdem	Kruskal-Wallis H Testi					İkili Karşılaştırma	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Ki-Kare p		
Drama sürecini Planlama yeterliliği	1-5 yıl	24	22,96	4,11	130,79	6,014	0,198	-
	6-10 yıl	49	21,08	5,45	106,68			
	11-15 yıl	47	19,81	6,26	94,64			
	16-20 yıl	31	21,74	5,05	110,73			
	20 yıl ve üzeri	68	22,21	3,82	115,34			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	1-5 yıl	24	79,04	5,99	138,92	8,95	0,062	-
	6-10 yıl	49	75,18	8,54	108,32			
	11-15 yıl	47	69,53	16,67	93,94			
	16-20 yıl	31	73,58	10,53	102,89			
	20 yıl ve üzeri	68	75,79	8,62	115,35			
Drama sürecini değerlendirme	1-5 yıl	24	25,83	3,38	136,52	7,571	0,109	-
	6-10 yıl	49	24,65	3,28	109,12			

yeterliliği	11-15 yıl	47	23,15	5,32	98,57			
	16-20 yıl	31	23,77	3,99	97,08			
	20 yıl ve üzeri	68	25,03	2,98	115,06			
Toplam	1-5 yıl	24	127,83	9,71	137,73			
	6-10 yıl	49	120,92	15,04	108,35			
	11-15 yıl	47	112,49	26,29	92,99	8,959	0,062	-
	16-20 yıl	31	119,1	17,01	103,65			
	20 yıl ve üzeri	68	123,03	13,55	116,06			

***p<0,05**

Tablo 27'ye göre; farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği ve toplam açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır(p>0,05). Genel olarak öğretmenlerimizin farklı yıllarda mesleki kıdeme sahip olması drama yönteminin uygulanması açısından fazla bir değişikliğe yol açmadığı görülmüştür.

4.10.1.5. Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin lisans mezuniyet yıllarının, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından, nasıl bir değişikliğe yol açtığı, Mann-Whitney U Testi ile Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Mezuniyet Yılı Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi

ÖLÇEKLER	Lisans Mezuniyet Yılı	Mann-Whitney U Testi					
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	U	p
Drama sürecini planlama yeterliliği	2007 ve öncesi	210	21,3	5,1	107,69	460,5	0,009*
	2008 ve sonrası	9	25	2,06	163,83		
Drama sürecini gerçekleştirme	2007 ve öncesi	210	74,18	11,33	108,86	705	0,197

yeterliliği	2008 ve sonrası	9	78,44	5,34	136,67		
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	2007 ve öncesi	210	24,42	3,92	109,29	796	0,42
	2008 ve sonrası	9	25,22	3,56	126,56		
Toplam	2007 ve öncesi	210	119,9	18,2	108,48	626,5	0,087
	2008 ve sonrası	9	128,67	9,23	145,39		

*p<0,05

Tablo 28'e göre 2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında drama sürecini planlama yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. 2007 ve öncesi mezun olan öğretmenlerin drama sürecini planlama yeterliliği puan ortalamaları $\bar{X} = 21,3$ iken; 2008 ve sonrası mezun olanların puan ortalamaları $\bar{X} = 25$ olduğu görülmektedir. 2008 ve sonrasında mezun olan öğretmenlerin drama sürecini planlama yeterliliği puanları daha yüksektir. 2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05).

4.10.1.6. Görev Yerine Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin görev yerlerinin, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından, nasıl bir değişikliğe yol açtığı, **Kruskal-Wallis H Testi** ile Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Görev Yeri	Kruskal-Wallis H Testi						İkili Karşılaştırma
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	
Drama sürecini planlama	İl Merkezi	106	21,06	5,25	105	1,632	0,442	-

yeterliliği	İlçe Merkezi	63	21,94	4,87	117,79			
	Köy	50	21,7	4,92	110,77			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	İl Merkezi	106	72,89	12,85	104,33			
	İlçe Merkezi	63	74,6	8,28	104,94	5,486	0,064	-
	Köy	50	77,16	10,12	128,41			
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	İl Merkezi	106	23,92	4,08	101,66			
	İlçe Merkezi	63	24,73	3,17	109,01	6,412	0,041*	1-3
	Köy	50	25,24	4,25	128,94			
Toplam	İl Merkezi	106	117,86	20,09	103,02			
	İlçe Merkezi	63	121,27	14,69	109,47	4,27	0,118	-
	Köy	50	124,1	16,54	125,46			

*p<0,05

Tablo 29'a göre farklı yerlerde görev yapan öğretmen grupları arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Farklı yerlerde görev yapan öğretmen grupları arasında drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır(6,412, $p<0,05$;1-3). Köylerde görev yapanlar öğretmenlerin drama sürecini değerlendirme yeterliliği puan ortalamaları $\bar{X}=25,24$ iken; il merkezinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X}=23,92$ 'dir. Drama sürecini değerlendirme yeterliliği puanları en yüksek olanlar köylerde görev yapanlar en düşük olanlar il merkezinde görev yapanlardır.

4.10.1.7. Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin dramayla ilgili almış oldukları eğitimin, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından, nasıl bir değişikliğe yol açtığı, Kruskal-Wallis H Testi ile Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Dramayla İlgili Alınmış Olan Eğitim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Dramayla İlgili Almış Olduğunuz Eğitim	Kruskal-Wallis H Testi					İkili Karşılaştırma	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Ki-Kare		p
Drama sürecini planlama yeterliliği	Mezun olduğum programda ders aldım	58	22,31	4,43	120,42	4,578	0,101	-
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	21,75	5,64	113,7			
	Hiçbir eğitim almadım	128	20,93	5,23	100,29			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	Mezun olduğum programda ders aldım	58	77,03	6,94	118,7	3,671	0,160	-
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	75,46	10,43	114,25			
	Hiçbir eğitim almadım	128	72,98	12,68	100,95			
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	Mezun olduğum programda ders aldım	58	25,22	3,16	116,64	2,355	0,308	-
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	24,71	3,7	112,23			
	Hiçbir eğitim almadım	128	24,05	4,27	102,32			
Toplam	Mezun olduğum programda ders aldım	58	124,57	11,49	119,47	3,997	0,136	-
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	121,93	17,48	113,77			
	Hiçbir eğitim almadım	128	117,96	20,25	100,71			

*p<0,05

Tablo 30'a baktığımızda; dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10.1.8. Haftalık Ders Yüküne Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saatinin, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından, nasıl bir değişikliğe yol açtığı Kruskal-Wallis H Testi ile Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Haftalık Ders Saati Yükü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Haftalık Ders Saati yükünüz	Kruskal-Wallis H Testi						İkili Karşılaştırma
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	
Drama sürecini planlama yeterliliği	15 saatten az	15	19,73	5,54	87,60	2,859	0,239	-
	15-22 saat	56	21,16	5,76	105,10			
	23-30 saat	148	21,74	4,72	114,13			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	15 saatten az	15	73,27	10,45	100,97	3,498	0,174	-
	15-22 saat	56	71,52	14,16	97,84			
	23-30 saat	148	75,54	9,76	115,52			
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	15 saatten az	15	25,07	3,24	112,27	6,652	0,036*	1-2 2-3
	15-22 saat	56	23,20	4,41	91,39			
	23-30 saat	148	24,86	3,68	116,81			
Öğretmenin Toplam	15 saatten	15	118,07	16,59	99,03	3,239	0,198	-

az				
15-22 saat	56	115,88	22,72	98,84
23-30 saat	148	122,15	15,79	115,33

* $p < 0,05$

Tablo 31'deki verilere göre haftalık ders saatleri farklı olan öğretmen grupları arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Haftalık ders saatleri farklı olan öğretmen grupları arasında Drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (6,652; $p < 0,05$ 1-2;2-3).

Drama sürecini değerlendirme boyutu etkinlikleri uygulama yönünden haftalık ders saati 15 saatten az olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 25,07$), haftalık ders yükü 15-22 saat arasında olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 23,20$) daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Anlamlı farklılık haftalık ders saati 15 saatten az olanların **lehinedir**.

Drama sürecini değerlendirme boyutu etkinlikleri uygulama yönünden haftalık ders saati 23-30 saat olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 24,86$), haftalık ders yükü 15-22 saat arasında olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 23,20$) daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Anlamlı farklılık haftalık ders saati 23-30 saat olanların **lehinedir**.

4.10.1.9. Sınıf Mevcuduna Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin derse girdikleri sınıfların mevcutlarının, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından, nasıl bir değişikliğe yol açtığı, Kruskal-Wallis H Testi ile Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Sınıfların Ortalama Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Derse Girdiğiniz Sınıfların Ortalama Mevcudu	Kruskal-Wallis H Testi						
		n	Ort	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	İkili Karşılaştırma
Drama sürecini planlama yeterliliği	10-20	84	21,29	4,89	105,24	1,983	0,371	-
	21-30	91	21,30	5,18	108,81			
	31 ve üstü	44	22,11	5,20	121,55			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	10-20	84	75,27	10,37	113,91	5,137	0,077	-
	21-30	91	72,51	12,22	99,43			
	31 ve üstü	44	76,43	9,99	124,40			
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	10-20	84	24,89	3,83	116,97	3,416	0,181	-
	21-30	91	23,87	3,98	100,69			
	31 ve üstü	44	24,82	3,82	115,94			
Toplam	10-20	84	121,45	16,92	113,57	3,730	0,155	-
	21-30	91	117,67	19,31	100,90			
	31 ve üstü	44	123,36	16,78	122,01			

*p<0,05

Tablo 32’de ki verilere göre farklı sayıda sınıf mevcudu olan öğretmen grupları arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05).

4.10.1.10. Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrencilerin gerekli olan materyalleri alabilecek düzeyde olup-olmamaları, yöntemin uygulanmasıyla ilgili elde edilen bulgular açısından, nasıl bir değişikliğe yol açtığı, Kruskal-Wallis H Testi ile Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlilikleri İle Etkinliklerde Kullanılan Materyaller Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Materyal Alma durumu	Kruskal-Wallis H Testi						
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	İkili Karşılaştırma
Drama sürecini planlama yeterliliği	Evet	61	22,31	4,49	121,12	4,734	0,094	-
	Kısmen	99	21,69	4,62	111,33			
	Hayır	59	20,19	6,08	96,26			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	Evet	61	75,1	9,46	112,61	0,387	0,824	-
	Kısmen	99	74,51	9,49	107,08			
	Hayır	59	73,34	14,94	112,2			
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	Evet	61	25	3,54	118,19	1,631	0,442	-
	Kısmen	99	24,33	3,57	105,12			
	Hayır	59	24,08	4,72	109,73			
Toplam	Evet	61	122,41	15,25	116,36	0,863	0,65	-
	Kısmen	99	120,53	15,92	107,93			
	Hayır	59	117,61	23,16	106,9			

Tablo 33'teki verilere göre drama etkinlikleri için gerekli olabilecek materyalleri sınıfındaki öğrencilerinin alabilme düzeyleri farklı olan öğretmenler arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10.2.Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi*

4.10.2.1. Cinsiyete Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların cinsiyete göre nasıl değiştiği Mann-Whitney U Testi ile tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Cinsiyet Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi*

ÖLÇEKLER	Cinsiyet	Mann-Whitney U Testi					
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	U	p
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	Erkek	143	48,41	10,82	101,73	4.251,00	0,008*
	Kadın	76	52,13	11,07	125,57		
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	Erkek	143	34,75	8,76	106,98	5.001,50	0,332
	Kadın	76	36,08	9,11	115,69		
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	Erkek	143	17,78	4,77	107,28	5.045,50	0,37
	Kadın	76	18,54	4,63	115,11		
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	Erkek	143	33,17	5,99	102,85	4.412,00	0,022*
	Kadın	76	35,03	5,77	123,45		

* $p < 0,05$

Tablo 34’e bakıldığında erkekler ile kadınlar arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kadınların Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu puanları daha yüksektir. Kadınların Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu puan ortalaması $\bar{X} = 52,13$ iken; erkeklerin puan ortalaması

$\bar{X}=48,41$ 'dir. Verilere göre kadın öğretmenlerin drama teknikleriyle ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Kadınların Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği puanları daha yüksektir. Kadınların Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Durumu puan ortalaması $\bar{X}=35,03$ iken; erkeklerin puan ortalaması $\bar{X}=33,17$ 'dir. Yani kadınların yöntemi uygularken daha fazla güçlükle karşılaştığı görülmektedir.

Erkekler ile kadınlar arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği ve Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10.2.2. Branşa Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların branşa göre nasıl değiştiği Mann-Whitney U Testi ile Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Branş Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi

ÖLÇEKLER	Branş	Mann-Whitney U Testi					
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	U	p
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	50,3	10,58	114,13	5.113,00	0,221
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	48,75	11,71	103,37		
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	36,63	8,52	120,88	4.201,00	0,001*
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	32,93	9,03	92,51		

Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	18,29	4,46	112,15	5.379,50	0,511
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	17,64	5,12	106,54		
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	İlkokul Sınıf Öğretmeni	135	33,8	5,93	108,71	5.495,50	0,701
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	84	33,83	6,06	112,08		

***p<0,05**

Tablo 35'e göre ilkokul sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında Drama teknikleri hakkında bilgi durumu, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu ve drama yönteminin uygulanmasında yaşanan güçlükleri açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

İlkokul sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği açısından anlamlı fark bulunmaktadır. İlkokul sınıf öğretmenlerinin Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi puanlarının ortalaması $\bar{X}=36,63$ iken; sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyi ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X}=32,93$ 'tür. Yani sınıf öğretmenleri drama yöntemini derslerinde daha fazla kullanmaktadırlar.

4.10.2.3. En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların en son bitirilen programa göre nasıl değiştiği, Mann-Whitney U Testi ile tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle En Son Bitirilen Program Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi

ÖLÇEKLER	En Son Bitirilen Öğretim Programı	n	\bar{X}	ss	Mann-Whitney U Testi		
					Sıra Ort.	U	p
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	Lisans	187	49,34	10,8	107,54	2.532,00	0,165
	Yüksek Lisans	32	51,81	12,22	124,38		
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	Lisans	187	34,95	8,85	108,48	2.708,50	0,392
	Yüksek Lisans	32	36,75	9,04	118,86		
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	Lisans	187	18,04	4,61	109,8	2.954,50	0,907
	Yüksek Lisans	32	18,06	5,42	111,17		
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	Lisans	187	33,82	5,78	109,23	2.847,50	0,662
	Yüksek Lisans	32	33,78	7,09	114,52		

Tablo 36'daki verilere göre Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında Drama teknikleri hakkında bilgi durumu, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu ve drama yönteminin uygulanmasında yaşanan güçlükleri açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10.2.4. Mesleki Kıdeme Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların mesleki kıdeme göre nasıl değiştiği, **Kruskal-Wallis H Testi** ile tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37: Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Mesleki Kıdem Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

ÖLÇEKLER	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Ss	Sıra or.	Kruskal-Wallis H Testi		
						Ki kare	p	Karşılaştırma
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	1-5 yıl	24	57,83	6,94	160,4	20,988	0,000*	1-2 1-3 1-5
	6-10 yıl	49	49,33	10,77	107,76			
	11-15 yıl	47	46,55	13,06	94,85			
	16-20 yıl	31	52,06	10,94	121,42			
	20 yıl ve üzeri	68	48,21	9,47	99,1			
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	1-5 yıl	24	37,13	6,69	123,75	11,613	0,020*	3-5
	6-10 yıl	49	34,43	8,6	101,26			
	11-15 yıl	47	31,96	9,43	87,65			
	16-20 yıl	31	35,77	8,28	115,95			
	20 yıl ve üzeri	68	37,09	9,15	124,18			
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	1-5 yıl	24	20,58	3,23	142,48	11,687	0,020*	1-3 1-5
	6-10 yıl	49	17,94	4,54	104,92			
	11-15 yıl	47	16,66	5,73	99,47			
	16-20 yıl	31	19,45	3,94	126,19			
	20 yıl ve üzeri	68	17,53	4,47	102,1			
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	1-5 yıl	24	33,63	7,76	112,56	2,392	0,664	-
	6-10 yıl	49	33,88	5,6	109,73			
	11-15 yıl	47	32,51	6,67	98,39			
	16-20 yıl	31	34,29	4,61	111,45			
	20 yıl ve üzeri	68	34,51	5,57	116,65			

*p<0,05

Tablo 37'deki verilere göre farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (20,988; p<0,05; 1-2;1-3;1-5).Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu ölçeği puanları yönünden mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar ($\bar{X}=57,83$), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ($\bar{X}=46,55$) ve mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{X}=48,21$) daha bilgili oldukları belirlenmiştir. Anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların *lehinedir*

Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (11,613; $p < 0,05$; 3-5). Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi ölçeği puanları yönünden mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar ($\bar{X} = 37,09$), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 31,96$) daha fazla drama tekniklerini derslerde kullandıkları belirlenmiştir. Anlamlı farklılık mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların *lehinedir*.

Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (11,687; $p < 0,05$; 1-3, 1-5). Drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu puanları yönünden mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar ($\bar{X} = 20,58$), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 16,66$) ve mesleki kıdemi 20 ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 17,53$) daha fazla drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların *lehinedir*.

Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

4.10.2.5. Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan

güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların lisans mezuniyet yılına göre göre nasıl değiştiği, **Mann-Whitney U Testi** tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38: Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Lisans Mezuniyet Yılı Arasındaki Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi*

ÖLÇEKLER	Lisans Mezuniyet Yılı	Mann-Whitney U Testi					
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	U	p
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	2007 ve öncesi	210	49,36	11,06	107,75	471,5	0,011*
	2008 ve sonrası	9	57,78	6,22	162,61		
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	2007 ve öncesi	210	35,01	8,87	108,65	660,5	0,126
	2008 ve sonrası	9	39,89	8,34	141,61		
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	2007 ve öncesi	210	17,96	4,74	109,28	793	0,4
	2008 ve sonrası	9	20	4,27	126,89		
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	2007 ve öncesi	210	33,76	6,07	109,56	852,5	0,618
	2008 ve sonrası	9	35,11	2,71	120,28		

*p<0,05

Tablo 38’deki verilere göre 2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). 2008 ve sonrası mezun olanların Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği puanları daha yüksektir. 2007 ve öncesi mezun olanların puan ortalamaları $\bar{X}=49,36$ iken; 2008 ve sonrası mezun olanların puan ortalaması $\bar{X}=57,78$ ’dir. Yani yeni ve yakın tarihte mezun olan öğretmenler drama hakkında daha fazla bilgi sahibidirler.

2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında Drama tekniklerini derslerinizde kullanma sıklık düzeyi ölçeği, drama yönteminin aşamalara ilişkin bilgi durumu ölçeği ve drama yönteminin uygulanmasında yaşanan güçlükler ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10.2.6. Görev Yerine Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların görev yerine göre nasıl değiştiği Kruskal-Wallis H Testi ile tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39: Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

ÖLÇEKLER	Görev YERİ	n	\bar{X}	Ss	Sıra Ort	Kruskal-Wallis H Testi		Karşılaştırma
						Ki kare	p	
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	İl Merkezi	106	48,06	10,98	99,17	6,03	0,049*	1-3
	İlçe Merkezi	63	51,68	9,59	119,57			
	Köy	50	50,7	12,42	120,91			
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	İl Merkezi	106	35,06	8,7	109,65	0,089	0,956	-
	İlçe Merkezi	63	35,37	8,5	111,86			
	Köy	50	35,34	9,87	108,41			
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	İl Merkezi	106	17,7	4,92	106,01	2,635	0,268	-
	İlçe Merkezi	63	17,97	4,04	106,88			
	Köy	50	18,86	5,08	122,38			
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	İl Merkezi	106	34,06	5,81	112,53	0,635	0,728	-
	İlçe	63	33,97	5,65	110,56			

Merkezi				
Köy	50	33,1	6,72	103,93

***p<0,05**

Tablo 39'a baktığımızda farklı yerlerde göre yapan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (6,03; $p<0,05$; 1-3). Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu ölçeği puanları yönünden köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması $\bar{X}=50.7$ iken; il merkezinde görev yapanların puan ortalamaları $\bar{X}=48.06$ 'dır. Anlamlı farklılık köyde görev yapan öğretmenlerin *lehinedir*.

Farklı yerlerde göre yapan öğretmen grupları arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi, drama yönteminin aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10.2.7. Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların dramayla ilgili alınan eğitime göre nasıl değiştiği, Kruskal-Wallis H Testi ile tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40: Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Dramayla İlgili Alınan Eğitim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

ÖLÇEKLER	Dramayla İlgili Alınan Eğitim	Kruskal-Wallis H Testi						
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	Mezun olduğum programda ders aldım	58	52,74	9,54	122,49	8,032	0,018*	1-3
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	52,24	11,35	121,34			
	Hiçbir eğitim almadım	128	47,68	11,33	97,68			
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	Mezun olduğum programda ders aldım	58	33,97	7,19	99,22	1,878	0,391	-
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	36,96	8,93	117,71			
	Hiçbir eğitim almadım	128	35,21	9,38	109,02			
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	Mezun olduğum programda ders aldım	58	19,03	3,43	112,83	6,786	0,034*	2-3
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	19,54	4,76	131,02			
	Hiçbir eğitim almadım	128	17,23	5,08	99,94			
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	Mezun olduğum programda ders aldım	58	34,02	5,75	108,97	0,817	0,665	-
	Hizmet içi eğitim programına katıldım	28	33,11	5,21	97,66			
	Hiçbir eğitim almadım	128	33,85	6,25	108,99			

*p<0,05

Tablo 40'a baktığımızda dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (8,032; p<0,05; 1-3). Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu ölçeği puanları yönünden mezun olduğu programda ders alanların puan ortalamaları $\bar{X}=52,74$ iken; hiçbir eğitim almayanların puan ortalamaları $\bar{X}=47,68$ 'dir. Anlamlı farklılık mezun olduğu programda ders alan öğretmenlerin *lehinedir*.

Dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (6,786; p<0,05; 2-3). Drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi

durumu puanları yönünden, Hizmeti içi eğitim programına katılanların puan ortalamaları $\bar{X}=19.54$, hiçbir eğitim programına katılmayanların puan ortalaması $\bar{X}=17.23$ 'tür. Anlamlı farklılık hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin *lehinedir*.

Dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında drama tekniklerini derslerde kullanma sıklığı ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10.2.8. Haftalık Ders Saati Yüküne Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların haftalık ders saati yüküne göre nasıl değiştiği, Kruskal-Wallis H Testi ile tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Haftalık Ders Saati Yükü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Haftalık Ders Saati yükünüz	Kruskal-Wallis H Testi						İkili Karşılaştırma
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	15 saatten az	15	48,00	11,40	97,97	0,745	0,689	-
	15-22 saat	56	49,14	11,66	107,97			
	23-30 saat	148	50,09	10,79	111,99			
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	15 saatten az	15	33,80	7,56	103,10	0,365	0,833	-
	15-22 saat	56	35,82	10,27	113,51			
	23-30	148	35,12	8,47	109,37			

		saat						
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	15 saatten az	15	17,07	5,13	96,30	0,927	0,629	-
	15-22 saat	56	18,11	4,38	108,51			
	23-30 saat	148	18,11	4,83	111,95			
Drama Yönteminin Uygulanmasında	15 saatten az	15	31,60	7,41	93,17	1,598	0,450	-
	15-22 saat	56	34,55	5,28	116,10			
	23-30 saat	148	33,76	6,04	109,40			

*p<0,05

Tablo 41'e baktığımızda haftalık ders saatleri farklı olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu, Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi, Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05).

4.10.2.9. Sınıf Mevcuduna Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler alt başlıklarından elde edilen bulguların sınıf mevcuduna göre nasıl değiştiği, Kruskal-Wallis H Testi ile tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Derse Girdiğiniz Sınıfların Ortalama Mevcudu	Kruskal-Wallis H Testi						
		n	Ort	ss	Sıra Ort.	Ki Kare	p	İkili Karşılaştırma

Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	10-20 öğrenci	84	50,44	12,65	118,41	3,052	0,217	-
	21-30 öğrenci	91	48,71	10,20	101,72			
	31 ve üstü	44	50,34	9,29	111,07			
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	10-20 öğrenci	84	34,26	9,15	102,38	6,239	0,044	-
	21-30 öğrenci	91	34,81	8,94	106,92			
	31 ve üstü	44	37,84	7,86	130,92			
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	10-20 öğrenci	84	17,75	5,18	105,36	1,014	0,602	-
	21-30 öğrenci	91	18,07	4,48	111,10			
	31 ve üstü	44	18,55	4,35	116,59			
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	10-20 öğrenci	84	32,26	6,22	93,85	16,903	0,000	1-3
	21-30 öğrenci	91	33,79	5,94	109,35			
	31 ve üstü	44	36,82	4,26	142,19			

*p<0,05

Tablo 42'ye baktığımızda farklı sayıda sınıf mevcudu olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu, Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği ve Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Farklı sayıda sınıf mevcudu olan öğretmen grupları arasında Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (16,903; $p<0,05$; 1-3). Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlüklere ilişkin puan ortalamaları 31 ve üstü öğrencisi olanların puan ortalamaları $\bar{X}=36,82$, 10-20 öğrencisi olanların puan ortalamaları ise $\bar{X}=32,26$ 'dır. Anlamlı farklılık 31 ve üstü öğrenci olanların *lehinedir*.

4.10.2.10. Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim

Araştırmada kullanılan ölçeğimizin ikinci kısmındaki drama teknikleri hakkındaki bilgi durumlarının, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeylerinin, drama yönteminin

aşamalarına ilişkin bilgi durumlarının ve drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin alt başlıklarından elde edilen bulguların materyallere göre nasıl değiştiği, **Kruskal-Wallis H Testi** ile tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43: Öğretmenlerin Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Etkinliklerde Kullanılan Materyaller Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Materyal Alma durumu	Kruskal-Wallis H Testi						
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	İkili Karşılaştırma
Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu	Evet	61	50,18	10,06	111,64	0,057	0,972	-
	Kısmen	99	49,4	11,8	109,31			
	Hayır	59	49,71	10,79	109,47			
Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi	Evet	61	35,56	8,25	113,08	0,212	0,899	-
	Kısmen	99	35,06	8,68	108,39			
	Hayır	59	35,1	9,93	109,51			
Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu	Evet	61	17,34	4,41	98,32	3,188	0,203	-
	Kısmen	99	18,28	4,58	113,12			
	Hayır	59	18,36	5,26	116,85			
Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler	Evet	61	34,31	6,81	119,3	2,08	0,353	-
	Kısmen	99	33,35	5,74	104,47			
	Hayır	59	34,07	5,44	109,66			

Tablo 43'baktığımızda drama etkinlikleri için gerekli olabilecek materyalleri sınıfındaki öğrencilerinin alabilme düzeyleri farklı olan öğretmenler arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu, Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi ,Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1.SONUÇ

Kırşehir ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerine uygulanan, öğretmenlerin drama yöntemini uygulama yeterliklerini ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

5.1.1. Öğretmenlerin Drama Sürecini Planlama Yeterlilikleri

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin *drama sürecini planlama yeterliliğine* ilişkin boyutlu yaptıkları etkinliklere ait;

- ❖ En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 1. maddesindeki “*Dramanın amaç ve hedeflerini belirlerim*” ifadesine ait iken ($\bar{X}=3,85$)
- ❖ En düşük aritmetik ortalama 5.maddedeki “*Drama yöntemine uygun ders planı yaparım.*” ifadesine aittir ($\bar{X}=3,34$).
- ❖ Öğretmenlerin *planlama yeterliliğine ilişkin* yaptıkları etkinliklerin genel olarak aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3,58$ olduğu ve bu boyuttaki etkinliklerin “*çoğu zaman*” yapıldığı görülmektedir. Yıldırım(2008) tarafından yapılan çalışmada ise aksine bir durum söz konusu olup çalışmada öğretmenlerin "Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağı" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini yetersiz olarak algıladıkları belirlenmiştir.

5.1.2. Öğretmenlerin Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterlilikleri

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin *drama sürecini gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin boyutlu* yaptıkları etkinliklere ait;

- ❖ En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 19. maddesindeki “Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı veririm.” ifadesine ait iken ($\bar{X}=4,31$)
- ❖ En düşük aritmetik ortalama 12. maddedeki “Üretilmiş metin, öykü ve oyun olmadan dramayı yönetirim.” ifadesine aittir ($\bar{X}=3,71$).
- ❖ Öğretmenlerin *drama sürecini gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin* yaptıkları etkinliklerin genel olarak aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4,13$ olduğu ve bu boyuttaki etkinliklerin “*çoğu zaman*” yapıldığı görülmektedir. Yıldırım(2008), tarafından yapılan çalışmada buradaki durumun aksine öğretmenlerin "Etkinlikleri hazırlama ilkelerini ve Dramada kullanılan araç-gereçleri" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini *yetersiz olarak* algıladıkları tespit edilmiştir.

5.1.3. Öğretmenlerin Drama Sürecini Değerlendirme Yeterlilikleri

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin *drama sürecini değerlendirme yeterliliğine ilişkin boyutlu* yaptıkları etkinliklere ait;

- ❖ En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 27. maddesindeki “Öğrencilere ve gruplara karşı tarafsızımdır.” ifadesine ait iken ($\bar{X}=4,30$),
- ❖ En düşük aritmetik ortalama 25.maddedeki “Dramaya uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerim.” ifadesine aittir ($\bar{X}=3,71$).
- ❖ Öğretmenlerin *drama sürecini değerlendirme yeterliliğine ilişkin* yaptıkları etkinliklerin genel olarak aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4,08$ olduğu ve bu boyuttaki etkinliklerin “*çoğu zaman*” yapıldığı görülmektedir. Yıldırım(2008),tarafından yapılan çalışmada öğretmenler "Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik

yeterlilikler, tartışmayı yönlendirme, açık uçlu sorular sorma, özetleme, grup değerlendirme, öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" alanlarında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler.

5.1.4.Öğretmenlerin Drama Uygulama Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

- ❖ Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde, Drama sürecini planlama yeterliliği puanları ile Drama sürecini gerçekleştirme ve Drama sürecini değerlendirme yeterliliği puanları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmaktadır.
- ❖ Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği puanları ile Drama sürecini değerlendirme yeterliliği puanları arasında da pozitif yönlü kuvvetli ilişki bulunmaktadır.

5.1.5. Öğretmenlerin Drama Teknikleri Hakkındaki Bilgi Durumu

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin *drama teknikleri hakkındaki bilgi durumlarına* ilişkin olarak tekniklerden;

- ❖ En çok *Öykü-Olay canlandırma* tekniği hakkında
- ❖ En az *İstasyon* tekniği hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir.
- ❖ Rol oynama, doğaçlama, zihinde canlandırma, öykünme, hayal oyunu, rol değiştirme, öykü olay canlandırma ve benzetim teknikleri hakkında ***biliyorum*** düzeyinde bilgi sahibidirler.
- ❖ Pantomim, kukla, parmak oyunu, altı şapka tekniği, istasyon ve balık kılıcı teknikleri hakkında ***kararsızım*** düzeyinde bilgi sahibidirler. Akçadağ(2010) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının balık kılıcı tekniğinin nerelerde ve nasıl kullanılması gerektiğini öğrenmek istediklerini ortaya konulmuştur.

- ❖ Öğretmenlerin *drama teknikleri hakkındaki bilgi durumlarına ilişkin* genel olarak **“biliyorum”** düzeyinde bilgi sahibidirler. Akçadağ (2010) tarafından yapılan çalışmada, drama yöntemine ilişkin öğretmenlerin %28,8'i orta, %14,1'i çok, %9,6'sı çok fazla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının bu konuda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtirken geriye kalan kısmın bu konuyu bildiği anlaşılmaktadır. Drama yönteminin son zamanlarda eğitimde önemi ve kullanılmasının gerekliliği sık sık vurgulanması öğretmenlerin kişisel olarak bu konuyu merak etmelerini sağlamış olabilir. Ya da bu konu basite indirgenerek uygulanıyor olabilir. Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmada ise çalışmada elde edilen sonucun aksine öğretmenlerin "Dramanın türlerini" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini yetersiz olarak algıladıkları ortaya konulmuştur. Taşkaya ve Bal (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin bildiği, ancak derste kullanamadığı sosyal bilgiler öğretim yöntemleri arasında ikinci sırada “Drama” yöntemi yer almaktadır.

5.1.6. Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Derslerinde Kullanma Sıklık Düzeyleri

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklıklarına *ilişkin olarak*;

- ❖ En fazla Zihinde canlandırma tekniğini
- ❖ En az kukla tekniğini
- ❖ Rol oynama, doğaçlama, Öykünme, hayal oyunu, rol değiştirme, zihinde canlandırma, Öykü olay canlandırma ve benzetim tekniklerini **orta sıklık** düzeyinde,
- ❖ Pantomim, kukla, parmak oyunu, altı şapka tekniği, istasyon ve balık kılıcı tekniklerini **az** düzeyde kullanmaktadırlar. Taşkaya ve Bal (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin derste kullanamadığı sosyal bilgiler öğretim yöntemleri arasında altı şapka tekniği de yer almaktadır.

- ❖ Öğretmenlerin *drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklıklarına ilişkin* genel olarak bu ölçekte yer alan teknikleri **“orta sıklıkta”** yaptıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da (Aydemir, 2012; Aydemir ve Akpınar, 2012; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Taşkaya ve Bal, 2009) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemi az kullandıkları ortaya konulmuştur.
- ❖ Öğretmenler az bilgi sahibi teknikleri az sıklıkta kullanmaktadırlar. En çok bilgi sahibi oldukları *Öykü-Olay canlandırma tekniği olmasına rağmen en çok* Zihinde canlandırma tekniğini kullanmaktadırlar.
- ❖ Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde hiçbir tekniği **çok sık** düzeyde **kullanmamaktadırlar.**

5.1.7. Öğretmenlerin Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu

Öğretmenler, drama yönteminin aşamalarından;

- ❖ En çok canlandırma aşaması hakkında,
- ❖ En az rahatlama aşaması hakkında bilgi sahibidirler. Rahatlama aşaması Drama yönteminin tekniklerinden zihinde canlandırma tekniğine benzemektedir. Öğretmenlerin en çok zihinde canlandırma tekniğini kullandıklarını belirtmelerine rağmen rahatlama aşaması hakkında az bilgi sahibi olmaları ya zihinde canlandırma tekniğini hakkında az bilgi sahip olduklarını gösterebilir.
- ❖ Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumları genel olarak **“biliyorum”** düzeyindedir. Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmada ise çalışmada elde edilen sonucun aksine, öğretmenlerin "Dramanın aşamalarını" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma ve uygulama alanında kendilerini yetersiz olarak algıladıkları söylenebilir.

5.1.8. Drama Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler arasında;

- ❖ En fazla “*Öğrencilerin sınava yönelik kaygıları*” sonrasında drama yöntemini uygularken yöntemle ilgili bilgi eksiklikleri, dramada gerekli olabilecek araç-gereç eksikliği, öğrencilerin özgüven eksikliği, ders konularının yetiştirilememesi gelirken en az düzeyde velilerin tutumu etkili olmaktadır. Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin %86.4'ü drama yöntemini bilmediğini, % 75.6 ile öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı, % 75.3 ile araç-gereç temini, % 74,4 ile sınıfın dar oluşu, % 74.2 ile programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olması, % 71.4 ile grubun büyüklüğü %59.7 ile velilerin tutumu, % 59.2 ile yönetimin tutumu gibi sorunlar ile karşılaşıldığını ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulgular çalışmaya destekler niteliktedir.

5.1.9. Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikleri Alt Boyutları* Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

- ❖ “Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu” ile “Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi” arasında pozitif yönlü orta kuvvette ilişki bulunmuştur. “Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu” arttıkça “Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi” de artmaktadır.
- ❖ “Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu” ile “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” arasında pozitif yönlü orta kuvvette ilişki bulunmuştur. “Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu” arttıkça “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” da artmaktadır.

- ❖ “Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu” ile “Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki *bulunmamıştır.*
- ❖ “Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi” ile “Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu” arasında pozitif yönlü orta kuvvette ilişki bulunmuştur.“Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi” arttıkça “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” da artmaktadır.
- ❖ “Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi” ile Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki *bulunmamıştır.*
- ❖ “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” ile “Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” arttıkça “Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” de artmaktadır.
- ❖ “Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” ile “Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur.“Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu” arttıkça “Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler” de artmaktadır.

5.1.10.Öğretmenlerin; Drama Yöntemini Uygularken; Planlama, Gerçekleştirme Ve Değerlendirme Alt Boyutlarına Ait Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

5.1.10.1. Cinsiyete Göre Değişim

- ❖ Drama sürecini planlama, gerçekleştirme, değerlendirme yeterliliği ve toplam yeterlik boyutunda yapılan etkinlikler cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

- ❖ Her boyutta ve toplamda kadın öğretmenlerin yeterlilikleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Yani kadın öğretmenlerin dramanın uygulanmasında daha başarılı oldukları görülmektedir.

5.1.10.2. Branşa Göre Değişim

- ❖ Drama sürecini planlama, değerlendirme yeterliliği alt boyutları ile toplam yeterlik boyutları branşa göre anlamlı bir farklılık gösterirken,
- ❖ Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği boyutu branşa göre anlamlı farklılık **göstermemektedir.**
- ❖ Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini planlama ve değerlendirme ile toplam yeterliliği daha yüksektir.

5.1.10.3. En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim

- ❖ Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği ve toplam açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır**($p>0,05$).
- ❖ Genel olarak öğretmenlerin lisans mezunu olması veya yüksek lisans mezunu olması drama yönteminin uygulanması açısından fazla bir değişikliğe ***yol açmadığı*** görülmüştür.

5.1.10.4. Mesleki Kıdeme Göre Değişim

- ❖ Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme

yeterliliği ve toplam açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

- ❖ Genel olarak retmenlerimizin farklı yıllarda mesleki kıdeme sahip olması drama yönteminin uygulanması açısından fazla bir değişikliğe **yol açmadığı** görülmüştür.

5.1.10.5. Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim

- ❖ 2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında drama sürecini planlama yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. 2008 ve sonrasında mezun olan retmenlerin drama sürecini planlama yeterliliği puanları daha yüksektir.
- ❖ 2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır**.

5.1.10.6. Görev Yeri Göre Değişim

- ❖ Farklı yerlerde göre yapan retmen grupları arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).
- ❖ Farklı yerlerde görev yapan retmen grupları arasında drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Drama sürecini değerlendirme yeterliliği puanları **en yüksek** olanlar köylerde görev yapanlar, **en düşük** olanlar il merkezinde görev yapanlardır.

5.1.10.7. Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim

- ❖ Dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$). Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre; drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilmede anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farklılığın görüldüğü alt gruplarda drama ile ilgili eğitim alanların ve hizmet içi kurslara katılanların, drama ile ilgili hiç eğitim almayanlara göre bilmelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

5.1.10.8. Haftalık Ders Yüğü Göre Değişim

- ❖ Haftalık ders saatleri farklı olan öğretmen grupları arasında drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır**.
- ❖ Haftalık ders saatleri farklı olan öğretmen grupları arasında Drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamlı farklılık haftalık ders saati 15 saatten az olanların ve 23-30 saat olanların **lehinedir**.

5.1.10.9. Sınıf Mevcuduna Göre Değişim

- ❖ Farklı sayıda sınıf mevcudu olan öğretmen grupları arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.10.10. Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim

- ❖ Drama etkinlikleri için gerekli olabilecek materyalleri sınıfındaki öğrencilerinin alabilme düzeyleri farklı olan öğretmenler arasında Drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11. Öğretmenlerin *Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi*

5.1.11.1.Cinsiyete Göre Değişim

- ❖ Erkekler ile Kadınlar arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Kadınların Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu puanları daha yüksektir. Verilere göre kadın öğretmenlerin drama teknikleriyle ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları görülmektedir.
- ❖ Kadınların Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği puanları daha yüksektir. Yani kadınların yöntemi uygularken daha fazla güçlükle karşılaştığı görülmektedir.
- ❖ Erkekler ile kadınlar arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği ve Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11.2.Branşa Göre Değişim

- ❖ İlkokul sınıf öğretmenleri ile Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında Drama teknikleri hakkında bilgi durumu, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu ve drama yönteminin uygulanmasında yaşanan güçlükleri açısından anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).
- ❖ İlkokul sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Yani sınıf öğretmenleri drama yöntemini derslerinde daha fazla kullanmaktadırlar.

5.1.11.3.En Son Bitirdiği Programa Göre Değişim

- ❖ Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, drama teknikleri hakkında bilgi durumu, drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklık düzeyleri, drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu ve drama yönteminin uygulanmasında yaşanan güçlükleri açısından anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11.4.Mesleki Kıdeme Göre Değişim

- ❖ Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 yıl olanlar arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olanların *lehinedir*.
- ❖ Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı

fark bulunmaktadır. Anlamli farklılık, mesleki kıdemi 11-15 yıl ile 20 yıl ve üzeri olanlar arasında mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların *lehinedir*.

- ❖ Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamli farklılık, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 11-15 yıl olan ve 20 ve üzeri olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların *lehinedir*.
- ❖ Farklı mesleki kıdemden olan öğretmen grupları arasında Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11.5.Lisans Mezuniyet Yılına Göre Değişim

- ❖ 2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.2008 ve sonrası mezun olanların Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu Ölçeği puanları daha yüksektir. Yani yeni ve yakın tarihte mezun olan öğretmenler drama hakkında daha fazla bilgi sahibidirler.
- ❖ 2007 ve öncesi mezun olanlar ile 2008 ve sonrası mezun olanlar arasında Drama tekniklerini derslerinizde kullanma sıklık düzeyi ölçeği, drama yönteminin aşamalara ilişkin bilgi durumu ölçeği ve drama yönteminin uygulanmasında yaşanan güçlükler ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11.6.Görev Yerine Göre Değişim

- ❖ Farklı yerlerde göre yapan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamli

farklılık, köyde görev yapan öğretmenler ile il merkezinde görev yapanları arasında köyde görev yapan öğretmenlerin *lehinedir*.

- ❖ Farklı yerlerde göre yapan öğretmen grupları arasında Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi, drama yönteminin aşamalarına İlişkin Bilgi Durumu ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11.7.Dramayla İlgili Alınan Eğitime Göre Değişim

- ❖ Dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır Anlamlı farklılık, mezun olduğu programda ders alanlar ile hiçbir eğitim almayanlar arasında mezun olduğu programda ders alan öğretmenlerin *lehinedir*.
- ❖ Dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamlı farklılık, Hizmet içi eğitim programına katılanlar ile hiçbir eğitim programına katılmayanlar arasında hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin *lehinedir*.
- ❖ Dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında drama tekniklerini derslerde kullanma sıklığı ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11.8.Haftalık Ders Saati Yüküne Göre Değişim

- ❖ Haftalık ders saatleri farklı olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu, Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi, Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.1.11.9.Sınıf Mevcuduna Göre Değişim

- ❖ Farklı sayıda sınıf mevcudu olan öğretmen grupları arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu, Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi Ölçeği ve Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- ❖ Farklı sayıda sınıf mevcudu olan öğretmen grupları arasında Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamlı farklılık, 10-20 öğrencisi olanlar ile 31 ve üstü öğrencisi olanlar arasında 31 ve üstü öğrenci olanların *lehinedir*.

5.1.11.10.Etkinliklerde Kullanılan Materyallere Göre Değişim

- ❖ Drama etkinlikleri için gerekli olabilecek materyalleri sınıfındaki öğrencilerinin alabilme düzeyleri farklı olan öğretmenler arasında Drama Teknikleri Hakkında Bilgi Durumu, Drama Tekniklerini Derslerinizde Kullanma Sıklık Düzeyi ,Drama Yönteminin Aşamalara İlişkin Bilgi Durumu Ölçeği ve Drama Yönteminin Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark **bulunmamaktadır** ($p>0,05$).

5.2.ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- ❖ Eğitim fakültelerinde verilen drama dersleri daha kapsamlı ve uygulamaya dönük verilebilir. Sadece teoride kalan drama eğitiminin çokta faydası görülmeyecektir.
- ❖ Şu anda ortaokullarda seçmeli olarak verilen drama dersi zorunlu hale getirilebilir. Böylelikle öğretmen ve öğrencilerin daha fazla dramayla iç içe olması sağlanacaktır.
- ❖ Milli Eğitim Bakanlığı konuyla ilgili eğitimlere ağırlık verilebilir. Verilecek olan hizmet içi eğitimler; düzenli ve belli bir plan doğrultusunda eksiklikleri giderecek şekilde verilebilir. Eğitimi veren eğiticiler alanında uzman olmalıdır. Uygulamaya ağırlık vererek yapılacak olan eğitimler öğretmenlerimize fayda sağlayacaktır.
- ❖ Bu yöntemin uygulanmasında şüphesiz ki mekan çok önemlidir. Bu sebeple dramaya uygun mekanın sağlanması gerekmektedir. Fiziksel ortamın müsait olması öğretmen ve öğrencileri daha istekli hale getirebilir.
- ❖ Dramanın öneminin kavranması açısından öğrencilere ve velilere bilgilendirici toplantılar yapılabilir.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, H. Ömer ; **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara,1993.

ADIGÜZEL, H.Ömer; **Niçin Yaratıcı Drama**, Öğretmen Dünyası, Mayıs(257), 13-16,2001.

ADIGÜZEL, H. Ömer; (Editör), **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar**, Natürel Kitap Yayıncılık, Ankara,2002.

AKÇADAĞ, Tuncay; **Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları**, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi 2010*,sayı 53/bahar, s:29-50

AKIN, Meryem. **Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki (SED) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,1993.

AKYÜZ, Y; “Osmanlıda Dramatizasyonun İlk İzleri”, Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması Drama Liderliği, (Editör: Naci Aslan) Oluşum Yayınları, Ankara, 2004.

AKYEL, Yakup; **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi**,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, 2011.

ALTIKULAÇ, Ali; **8. Sınıf TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bir Öğretim Tekniği Olarak “Drama”**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara , 2008.

ATA, Bahri; **Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (Editör:Cemil Öztürk): Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007

ARAL Neriman; Gülen Baran, Şenay Bulut ve Serap Çimen, **Drama**, Ya- Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A. Ş. 1. Baskı, İstanbul, 2000

ATAR, Gökhan; **Eğitici Dramayı Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanmanın Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkileri** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul,2003.

AYKAÇ Necdet-ERDOĞAN Başar; **“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”**, **Eğitimde Yeni Yansımalar**, VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 14-16 Kasım 2005.

BARTH ,J. -DEMİRTAŞ A; **“İlköğretim Sosyal Bilimler Öğretimi”**, YÖK / Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, ,Ankara, **1997**

BAYRAM, Emine. ve Diğerleri ; **İlköğretim Drama I**, MEB Yayınları, Ankara, 1999.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit ; **Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi “Araştırmalar” Eğitim Kavram ve Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi**, Ankara, 2005.

BORAN, Elvan; **Risk Gruplarıyla Sosyal Alanda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkileri**,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2010.

BOZDOĞAN, Zülal ; **Yaratıcı Drama**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1993.

BOZDOĞAN, Zülal ; **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş; **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara: 2002.

CAN, Gürhan; **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi, 1998.

ÇALIŞKAN Nihat ve Diğerleri; **Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri**, *Ahi Evran Üniversitesi*

Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi, Cilt 28, Sayı 2, Kırşehir, 2008, s:169-196

ÇEBİ, Ahmet; **Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, 1996.

ÇELİKKAYA, Tekin; **Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2008.

ÇELİKKAYA, Tekin ve KUŞ, Zafer ; **“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler”**, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 22(2), 2009, s:741-756.

DEBRE, İbrahim; **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

DEMİREL ERDİL, Ayşe; **İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenmeye Katkısı**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 2007, Eskişehir.

DEMİREL, Özcan ; **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara, 2002.

DOĞANAY, Ahmet; **“Sosyal Bilgiler Öğretimi”**, Yaşam Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek), Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002

DÖKMEN, Üstün; **İletişim Çatışma ve Empati**, Sistem Yayınları, İstanbul, 2002.

DÖNMEZ, Cengiz; **Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Konu alanı ders kitabı inceleme Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramlarına Etkisinin**

İncelenmesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.

ERDEN, Münire; **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Yayınevi, İstanbul,1997.

ERDEN, Münire ve AKMAN, Y; **Gelişim Öğrenme – Öğretme Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş yayınları,2. baskı, İstanbul, 1998.

ERGİN, A; **Eğitim Teknolojisinde Kuramsal Bir Temel Olan İletişimin Öğretmenin Niteliğini Arttırmadaki Yeri Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.

ERTÜRK, Kemal; 1988, **Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir?**, Varol Matbası, Ankara.

FARRİS, John. P. Ve Parke, John; **To be or to be: What Student Think About Drama**, The Clearing House. March/ April, 231-232,1993.

GENÇ, H. Nalân; **“Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alınlanması”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 196-205, Ankara, 2003.

GÖNCÜOĞLU, Özlem Gülden; **6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikçi Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum Ve Davranışına Etkisi**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, 2010.

GÖNEN, M. ve DALKILIÇ, U; **Çocuk Eğitimde Drama**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1999.

GÖNEN, M. ve DALKILIÇ, U; **Çocuk Eğitiminde Drama-Yöntem ve Uygulamalar(Üçüncü Baskı)**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul,2000.

GÜNGÖRDÜ, Ersin; **İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, 1. Baskı Nobel Yayın Dağıtım Ankara, 2001.

GÜNEY, Sema; **Drama Tekniklerinin İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda Kullanımı(Dede Korkut Hikâyeleri Örneği)** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2009.

GÜNEYSU, Sibel; Eğitimde Drama(Editör: H.Ö. ADIGÜZEL), **Yaratıcı Drama (1985-1995 Yazılar)**. Naturel Yayıncılık, Ankara, 1991, s:95-101

KAALAND-WELLS, C; **“Classroom Teachers Perceptions and Uses Of Creative Drama”**, Youth Theatre Journal, (8), 2, 1994.

KANER, Sema; Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Dergisi Cilt 23 (Sayı 2): 457, Ankara, 1990.

KARA, Ö. Tuğrul; **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama**, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum,2000.

KARADAĞ, Engin. ve ÇALIŞKAN, Nihat; **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

KARADAĞ, Engin ve ÇALIŞKAN, Nihat; **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama Oyun ve İşleniş Örnekleriyle**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

KARADAĞ, Engin ve ÇALIŞKAN, Nihat; **Dramada Beden Dili**, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Kırşehir, 2005, Cilt 6, Sayı 2, s:103-113.

KARADAG, Engin; **Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yöntemini Değerlendirilmesi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2005.

KARADAĞ Engin Ve ÇALIŞKAN Nihat; **Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılabilirliği (Örnek Ders Planı Uygulaması)**, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,2006, Cilt:7 sayı: 1, s:35-44.

KARADUMAN, Hıdır; **Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına,**

Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2005.

KARAKAYA Necmettin; **“İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama”**, Gazi Üniversitesi., **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, 2007, Cilt 27, Sayı 1,s:103-139

KARAPINAR, Yücel ; **Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012.

KAYHAN, H. Cahit; **Yaratıcı Dramanın İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmeye, Bilgilerin Kalıcılığına ve Matematiğe Yönelik Tutumlara Etkisi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004

KAVCAR, Cahit; **Örgün Eğitimde Dramatizasyon, Eğitim ve Bilim**, Ankara, 1985, Cilt 10, s:32-41.

KIDAM, Ahmet; **İlköğretim Okullarında Görevli Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Drama Yöntemini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi (Kırşehir İli Örneği)** Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir, 2013.

KISAKÜREK, M. A. ; **Sosyal Bilgiler Öğretimi**(Editör: Bekir Özer) Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1989.

KOÇ, F; **Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi, (Sosyal Bilimler Dersinde Bir Yöntem Olarak)** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999.

KOÇ Kahraman; **İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dramatizasyonla Yaratıcı Dramanın Karşılaştırılması**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun,2009.

- KOÇ, M. ve DİKİCİ, H; **Eğitimde Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması.** İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Yıl 2. Sayı 1.Matbaacılık, İstanbul, 2003.
- KUTLUATA, Adem ; **Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem Ve Teknikler,** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla; **İlköğretimde Drama, Nobel Yayıncılık,** Ankara,2001.
- MEB , **Tebliğler Dergisi,** Sayı:2487, s:537-538, Ankara, 1998.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı); **6–7 Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programı,** Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Yayınları, Ankara, 2005.
- MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4. ve 5. Sınıflar)Öğretim Programı.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005.
- MORGÜL, Mahiye; **Yaratıcı Drama ile Oynayarak Yaşayarak Öğren,** Ya-Pa Yayınları, 1995.
- MORGÜL, Mahiye; **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba,** Kök Yayıncılık, Ankara, 2004.
- MUTLU, Erol; **İletişim Sözlüğü,** Ark Yayınevi, Ankara,1995.
- MCCASLİN, Nellie; **Creative Drama İn The Clasroom,** Longman, London,1990.
- NAS, Recep; **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,** 2.Baskı, Ezgi Kitabevi yayınları, Bursa, 2003.
- OKVURAN, Ayşe; **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1993.
- OKVURAN, Ayşe; **Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar,**(Basılmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2000

OKVURAN, Ayşe; **Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36. Cilt, Sayı 1-2, 2003.

ORUÇ, Sıddıka Ve ALTIN, Bekir Necati; **Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama**, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Ve Niğde Üniversitesi İlköğretim Bölümü.

ÖMEROĞLU, Esra; **Ana Okuluna Giden Beş Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1990.

ÖMEROĞLU, Esra, ERSOY Özlem, ŞAHİN Fatma Tezel, KANDIR Adalet ve TURLA Ayşe, **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**, Kök Yayıncılık 1. Baskı, Ankara,2003.

ÖMEROĞLU, Esra ve diğ ; **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**, Kök yayıncılık, Ankara,2007.

ÖNDER, Alev; **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1999.

ÖNDER, Alev; **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.

ÖNDER, Alev; **Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2004.

ÖNDER, Alev; **İlköğretimde Eğitici Drama, Temel İlkeler, Uygulama Modelleri Ve Örnekleri** Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2006

ÖNDER, Alev; **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, Morpa Yayınları, İstanbul, 2009.

ÖZEN Yener, GÜL Abdulkadir ve GÜLAÇTI Fikret; **İlköğretim Beşinci Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” Ünitesindeki “Atatürk İlkeleri Ve**

İnkılâpları” Adlı Konunun Altı Köşeli Şapka Drama Tekniği İle Uygulanmasının Öğrenci Başarısına Etkisi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 10-1 Yıl: 2008.

ÖZTÜRK, Cemil ve DİLEK, D; **"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları" Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,** Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2002.

ÖZTÜRK, Cemil; **Sosyal Bilgiler Öğretimi-Demokratik Vatandaşlık Eğitimi,** Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009.

SAĞLAMER, Emin; **“Sosyal Bilgiler”,** Çağdaş Eğitim, 232:5-7, 1997.

SAFRAN, Mustafa; **İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf),** Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. 54-55 Ankara, 2005.

SAN, İnci; **“ Eğitimde Yaratıcı Drama”** Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2): 573-574, 1990.

SAN, İnci; **Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç olarak Yaratıcı Drama,** Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul, 1991.

SAN, İnci; **Eğitsel Drama,** Assitej Yayınları, Ankara, 1992.

SÖNMEZ, Veysel; **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu,** Anı Yayınları, Ankara, 1998.

SÖNMEZ, Veysel; **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu,** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul,1999.

SÖZER, Ersan; **Sosyal Bilgiler Öğretiminde, İlke Strateji , Yöntem ve Teknikler,** Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:581,s: 8-10, Eskişehir, 1998.

SÖZER Ersan; **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi.** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1998.

SÖZER, Nilgün; **İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin; Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi**

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara, 2006.

ŞİMŞEK, Ahmet; **“ilköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği”**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2004, s:495–509.

TAŞ, Filiz; **İlköğretim 1.-5. Sınıflar Matematik Dersi Temel Becerilerine Drama Tekniğinin Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri**,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, 2008.

TAŞKAYA, M. Ve Bal, T; **Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri**, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,2009, 173 -185.

TAŞKIRAN Sırrı; **Drama Yöntemi İle İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişinin Öğrenme ve Öğrencilerin Benlik Kavramına Etkisi Yönünden Değerlendirilmesi**,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, KONYA 2005.

MEB, 2487 Sayılı Telbiğler Dergisi, 1998.

TDK Büyük Türkçe Sözlük, 2005, S:954

TEZEL, Şahin, F; **Rol Oynama**. Okul Öncesi Eğitimde Drama, Kök Yayıncılık, Ankara,2003.

TUTUMAN, Onur Yücel; **Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Uygulama Yeterliliği Ölçeği**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2011.

UZ, Yeliz; **İngilizce Dersi Mufredatının Uygulanmasında İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullandıkları Yeni Yöntem Ve Teknikler**,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay; **Yaratıcılığa Yolculuk**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay; **Yaratıcı Dramada Öğretmenin Günlüğü**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

YAZGAN, Mustafa; **İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışını Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi**,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2000.

YILDIRIM, İ.Nur; **İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2008.

Elektronik Kaynaklar:

İNTERNET 1:http://www.turkceciler.com/drama_egitimi/drama_nedir.htmlErişim:10.10.20, saat: 19:10

İNTERNET 2: www.egitim.com Erişim: 11.10.2013, saat: 20.21

İNTERNET 3: <http://www.acevokuloncesi.org/size-ozel-kaynaklar/oyun-drama-performans-etkinlikleri/kavramlar-ve-perspektif/1015-drama-kavrami?SAYFA=4> Erişim: 11.10.2013, saat: 22.17

İNTERNET4: <http://roloynama.blogcu.com/rol-oynama-teknigi/3526339> Erişim: 13.10.2013, saat: 18: 40.

İNTERNET 5: http://www.derskaynak.com/f2136/benzetim_tekniği_-_7287/ Erişim: 20.10.2013, saat: 21.14.

İNTERNET 6: <http://istasyonyöntemi.blogspot.com/> Erişim: 21.10.2013, saat: 17:50.

İNTERNET 7: www.webdersanesi.com/dersler/ogretim-yontem-ve-teknikleri/balik-kilcigi-teknigi/136 Erişim: 30.10.2013, saat: 16: 42.

EK-1

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemini Uygulama ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesiyle ilgili yüksek lisans tezimde Gazi Eğitim Fakültesi Dergisinde, 2008 yılında 28. Cilt,2. Sayıda yayınlanmış olan, makalenizde yer alan **Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinizi** kullanmak istiyorum.

İhsan KOÇ

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kaynak gösterilerek ölçeğin kullanılmasına izin veriyorum.

Doç.Dr. Nihat ÇALIŞKAN

EK-2

Sevgili Meslektaşlarım

Elinizdeki anket çalışması iki bölümden oluşmakta olup ilk sayfasında kişisel bilgileri içermektedir. Birinci bölüm 'Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği' başlıklı bölümdür, İkinci bölüm ise drama tekniklerine ait soruları içermektedir. Bu araştırma **Sosyal Bilgiler Dersine Giren Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygulama ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerin Belirlenmesi** konulu çalışmaya ışık tutması amacıyla yürütülmüştür. Sizden istenen, anket maddelerine uygun gördüğünüz seçeneğin karşısına bulunan boşluğa (X) işareti koymanızdır.

Araştırmanın sonuçlandırılabilmesi ve güvenilirliği açısından lütfen **hiçbir maddeyi boş bırakmayınız**. Anket formu için elde edilecek bilgilerden sadece bilimsel amaçlı bir çalışmada yararlanılacak olup, bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Ayıracağınız zaman ve sağlayacağınız katkılar için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz

- Bay
 Bayan

2.Mezun Olunan Alan

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
 Tarih Öğretmenliği
 Coğrafya Öğretmenliği
 Coğrafya
 Tarih
 Diğer, Lütfen yazınız

3.En Son Bitirdiğiniz Öğretim Programı

- Lisans
 Yüksek Lisans Aşaması
 Yüksek Lisans
 Doktora Aşaması
 Doktora
 Başka (belirtiniz).....

4.Mesleki Kıdem

- 1 yıldan az
 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 20 yıl ve üzeri

5.Lisans Mezuniyet Yılıınız:

- 2007 ve öncesi
 2008 ve sonrası

7.Görev Yeriniz

- İl Merkezi
 İlçe Merkezi
 Köy

8.Dramayla İlgili Almış Olduğunuz Eğitim

- Mezun olduğum programda drama yöntemine yönelik der aldım.
 Dramayla ilgili hizmet içi eğitim programına katıldım.
 Dramayla ilgili hiçbir eğitim almadım.
 Başka(Lütfen belirtiniz).....

9.Haftalık Ders Saatiniz

- 15 saatten az
 15-18 saat
 19-22 saat
 23-26 saat
 27-30 saat

10.Derse Girdiğiniz Sınıfların Ortalama Mevcudu

- 10 -20 öğrenci
 21-30 öğrenci
 31-40 öğrenci
 41 yıl ve üstü

11.Drama Etkinlikleri İçin Gerekli Olabilecek Materyalleri sınıfınızdaki öğrencileriniz alabilecek düzeyde midir ?

- Evet
 Kısmen
 Hayır

Drama Lideri Olarak Öğretmenin Drama Yöntemini Uygulama Yeterliliği Ölçeği

A-Drama sürecini planlama yeterliliği		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Dramanın amaç ve hedeflerini belirlerim.					
2	Drama sonrası öğrenci kazanımlarını belirlerim.					
3	Dramaya uygun fiziki ortam seçerim.					
4	Dramaya uygun materyal seçimi yapar ve hazırlarım.					
5	Drama yöntemine uygun ders planı yaparım.					
6	Etkinliklere ilişkin drama tekniklerini belirlerim.					
B- Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği						
7	Drama öncesi öğrencilerin dikkatini çekerim.					
8	Drama esnasında güler yüzlü,sevecen ve espriliyim.					
9	Drama esnasında anlaşılır bir dil kullanırım.					
10	Drama esnasında öğrencileri hedef ve konulardan haberdar ederim.					
11	Dramalarda öğrenciler ile empati kurarım.					
12	Üretilmiş metin, öykü ve oyun olmadan dramayı yönetirim.					
13	Öğrencilerin güven duygularını sağlayacak davranışlarda bulunurum.					
14	Drama esnasında zamanı etkili kullanırım.					
15	Çok iyi bir dinleyiciyim.					
16	Öğrencilerin grup oluşturmalarında hak ve özgürlüklerine saygılıyım.					
17	Sınıfta dolaşarak gerekirse yardım ederim.					
18	Çok iyi bir izleyiciyim.					
19	Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı veririm.					
20	Dramanın aşamalarını kullanırım.					
21	Öğrencilerin önerilerini dikkate alırım.					
22	Yönetmekten çok yol göstermeye ağırlık veririm.					
23	Drama etkinliğine uygun grup oluştururum.					
24	Drama esnasında geçmiş konuları hatırlatarak bağlantı kurarım.					
C-Drama sürecini değerlendirme yeterliliği						
25	Dramaya uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerim.					
26	Drama aşamasında açık uçlu sorular sorarım.					
27	Öğrencilere ve gruplara karşı tarafsızımdır.					
28	Öğrenci ve grup dinamiğine göre değerlendirme yaparım.					
29	Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim veririm.					
30	Değerlendirme sonucunda öğrenci tepkilerini dinlerim.					

EK-3
DRAMA YÖNTEMİ TEKNİKLERİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER

1.Aşağıda belirtilen drama teknikleri hakkında bilgi durumunuzu işaretleyiniz.	(5) Tamamen biliyorum	(4) Biliyorum	(3) Kararsızım	(2) Kısmen biliyorum	(1) Hiç bilmiyorum
Drama Teknikleri					
1-Rol oynama					
2-Pantomim(mim)					
3-Kukla					
4-Doğaçlama					
5-Parmak Oyunu					
6-Öykünme(taklit)					
7-Hayal Oyunu					
8-Rol Değiştirme					
9-Zihinde Canlandırma					
10-Öykü-Olay Canlandırma					
11-Benzetim					
12-Altı Şapka Tekniği					
13-İstasyon					
14-Balık Kılıcı					

3.Drama yönteminin aşamalara ilişkin bilgi durumunuzu işaretleyiniz.	(5) Tamamen biliyorum	(4) Biliyorum	(3) Kararsızım	(2) Kısmen biliyorum	(1) Hiç bilmiyorum
1.Hazırlık aşaması					
2.İsınma aşaması					
3.Canlandırma aşaması					
4.Rahatlama aşaması					
5.Değerlendirme aşaması					

2.Aşağıda belirtilen drama tekniklerini derslerinizde kullanma sıklık düzeyinize göre işaretleyiniz	(4) Çok sık kullanıyorum	(3) Orta sıklıkta kullanıyorum	(2) Az kullanıyorum	(1) Hiç kullanmıyorum
Drama Teknikleri				
1-Rol oynama				
2-Pantomim(mim)				
3-Kukla				
4-Doğaçlama				
5-Parmak Oyunu				
6-Öykünme(taklit)				
7-Hayal Oyunu				
8-Rol Değiştirme				
9-Zihinde Canlandırma				
10-Öykü-Olay Canlandırma				
11-Benzetim				
12-Altı Şapka Tekniği				
13-İstasyon				
14-Balık Kılıcı				

4.Drama yönteminde karşılaşılan güçlükler.	Çok etkili	Kısmen etkili	Az etkili	Hiç etkili
1.Drama yöntemiyle ilgili bilgi eksikliği.				
2.Yönetimin tutumu.				
3.Velilerin tutumu.				
4.Araç gereç eksikliği.				
5.Sınıfın dar oluşu.				
6.Öğrencilerin özgüven eksikliği.				
7.Müfredattaki konuların uygun olmaması.				
8.Öğrenci sayısının fazla olmaması.				
9.Ders saatinin fazla oluşu.				
10.Ders konularının yetiştirilememesi.				
11.Öğrencilerin sınava yönelik kaygıları				

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.20.605.01
Konu : Anket Uygulaması


09.02.2012 * 01916

VALİLİK MAKAMINA

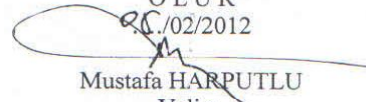
Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25.01.2012 tarih ve 63-464 sayılı yazıları ile Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden İhsan KOÇ'un "Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemini Uygulama ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeteneklerinin Belirlenmesi" konulu anketin, İlimize bağlı Tüm İlköğretim Okulu Müdürlüklerinde görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden İhsan KOÇ'un "Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemini Uygulama ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeteneklerinin Belirlenmesi" konulu anketin, İlimize bağlı tüm İlköğretim Okulu Müdürlüklerinde görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Halil ŞAHİN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
09/02/2012


Mustafa HARPUTLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

06/02/2012 V.H.K.İ. S.BİÇER S-3
06/02/2012 ŞEF S.AKGÜL
06/02/2012 Md.Yrd. Ş.KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 213 1003
kirsehirmem@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr

